

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Diplomová práce

Lucie Fiedlerová

Motivace středoškolských studentů ke školní práci

Motivation of High School Students for School Work

Poděkování:

Mé poděkování patří vedoucí této práce PhDr. Lence Krejčové, Ph.D. za cenné rady, ochotu, trpělivost a vstřícnost při vedení práce. Dále děkuji Doc. PhDr. Mgr. Radovanovi Bahbouhovi, Ph.D. za konzultace a rady s metodologickým zpracováním výzkumu. Děkuji touto cestou všem pedagogům středních škol, kteří mi umožnili sběr dat a především děkuji studentům za vstřícnost a spolupráci při vyplňování dotazníků. Velké poděkování patří všem mým blízkým, kteří mě povzbuzovali v osobním i studijním životě. V neposlední řadě děkuji svým dětem Davidovi a Karolíně, za neutuchající podporu a Liborovi, bez jehož nezištné pomoci, by dokončení mého studia nebylo možné.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 25. 07. 2016

.....

Lucie Fiedlerová

Abstrakt:

V současné době se na mnoha středních školách učitelé potýkají s malým zájmem studentů o vyučované předměty. Rovněž výzkumná zjištění opakovaně ukazují, že s přibývajícím délkou studia klesá motivace žáků ke školní práci a v období dospívání, navzdory skutečnosti, že si mnozí z nich volí své budoucí profesní zaměření, dosahuje jejich motivace velmi nízké úrovně. Práce se bude věnovat souvislostem mezi motivací studenta ke školní práci a postoji a dovednostmi učitelů - jejich výchovným řízením, kladným či záporným vztahem. Teoretická část práce bude zaměřena na vymezení zmíněných koncepcí – edukační styly, motivaci, resp. druhy motivace a jak ovlivňují nejenom samotný proces učení, ale také výkony a studijní výsledky a s nimi úzce související výkonové cíle. V praktické části bude realizováno výzkumné šetření, které se zaměří na ověření souvislosti motivace studentů ke školní práci s edukačními styly jejich učitelů.

Klíčová slova

motivace, edukační styl, dospívání, výkonové cíle, studijní výsledky, proces učení, učitel, student střední školy

Abstract:

Many secondary school teachers are currently facing students' lack of interest in the subjects taught. Research findings have also repeatedly shown that students' motivation for school work decreases as the length of the studies increases. Furthermore, students' level of motivation reaches a very low level during adolescence despite the fact that many of them make choices regarding their future careers. This thesis focuses on the relation between the motivation of students for school work and the attitudes and skills of teachers – their educational styles, and whether the relationship between students and them is positive or negative. The theoretical part of this paper introduces and describes the above mentioned concepts – educational styles and motivation – or more precisely, what kinds of motivation there are, and how these affect not only the learning process itself, but also the performance, results, and performance goals, all of which are closely linked. The practical part consists of a research investigation focused on verifying the link between students' motivation for school work and the educational styles used by their teachers.

Key words

motivation, education style, adolescence, achievement goals, academic achievements, learning process, teacher, secondary school student

Obsah

Úvod.....	7
1. STŘEDOŠKOLSKÝ STUDENT OČIMA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	9
1. 1 Definice a vymezení vývojového období.....	9
1. 2 Emoční prožívání v adolescenci.....	12
1. 3 Kognitivní změny v adolescenci	12
1. 4 Hledání a budování identity.....	14
1. 5 Sociální vztahy v adolescenci	15
1. 5. 1 Vztahy s dospělými	16
1. 5. 2 Vztahy s rodiči	17
1. 5. 3 Vztahy s vrstevníky.....	18
2. MOTIVACE V EDUKAČNÍM PROCESU.....	20
2. 1 Stručné vymezení pojmu motivace	20
2. 1. 1 Vnitřní versus vnější motivace	21
2. 2 Motivace a výkon	23
2. 3 Motivace a cíle	27
2. 3. 1 Aspirační úroveň	30
2. 4 Motivace a kauzální atribuce	31
2. 5 Motivace a zaujetí zajímavou činností.....	34
2. 5. 1 Flow, učení a výkon	35
2. 6 Motivace a nuda	36
2. 6. 1 Příčiny vzniku nudy ve škole	38
2. 7 Vliv strachu a úzkosti na školní motivaci	40
2. 7. 2 Strach a úzkost v edukačním procesu	40
3. INTERAKCE V EDUKAČNÍM PROCESU A JEJÍ MOTIVAČNÍ DOPADY	44
3. 1 Interakce mezi učitelem a studenty	46
3. 1. 1 Percepce studenta učitelem.....	50
3. 1. 2 Edukační styly učitele	54
4. VÝZKUMNÝ PROJEKT A CÍLE VÝZKUMU	61
4. 1 Výzkumné předpoklady a hypotézy.....	62
5. METODOLOGIE	63
5. 1 Zkoumaný soubor respondentů.....	63
5. 2 Výzkumná metoda.....	67

5. 3 Administrace dotazníků a způsob vyhodnocení.....	68
6 . POPIS A ANALÝZA DAT	71
6. 1 Dotazník interakce učitele a žáků	71
6. 2 Dotazník postojů k předmětu I + II pro žáky	83
6. 3 Korelační analýza.....	92
7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ	101
8 DISKUZE.....	104
9 ZÁVĚR	109
Seznam literatury	111
Seznam tabulek.....	122
Seznam grafů.....	123
Seznam obrázků.....	125
Přílohy	126

Úvod

„Motivace je jednou ze základních podmínek (někteří autoři tvrdí, že dokonce nejdůležitější podmínkou) efektivního učení, protože může mít svůj pozitivní dopad na koncentraci (pozornost) žáků, paměťové pochody (uložení a uchování v paměti), výdrž u učení, rychlost a hloubku učení, snížení únavy při učení atd. Motivace je také nutnou podmínkou rozvoje schopností žáka. Na její úrovni a kvalitě záleží, zda bude žák využívat či nevyužívat svého schopnostního potenciálu, a tím i bude-li své schopnosti dále rozvíjet“ (Pavelková, 2002, str. 7).

Proč se žáci chovají, tak jak se chovají? Proč se učí, respektive neučí? Proč mnozí z nich nabývají v průběhu vyučování negativní vztah k vyučovanému předmětu? Proč někteří žáci s výborným prospěchem odmítají řešit jednoduché úlohy? A proč jiní žáci, kteří si zjevně neví rady se zadaným úkolem, odmítnou učitelem nabízenou pomoc? Co je příčinou, že někteří z žáků začnou pochybovat o své způsobilosti uspět v určitém předmětu? A co je vede k tomu, že poté rezignují nejenom na tento předmět, ale často i na školu a vzdělávání obecně? Toto jsou otázky, které ve vztahu k výchově a vzdělávání, patří mezi ty klíčové, a které jsou spojeny s motivačním systémem osobnosti žáka.

Motivace k učení sehrává ve škole jednu z nejdůležitějších rolí, protože může významně zvyšovat či snižovat efektivitu výchovně vzdělávacího působení. Je pokládána za jeden z klíčových prediktorů školní úspěšnosti žáků a kvality jejich výkonů. Silně ovlivňuje rozvoj žákovské osobnosti. Učebním činnostem jednotlivých žáků propůjčuje subjektivní smysl, čímž významně ovlivňuje míru úsilí, kterou při učení vynakládají. Motivace tedy stojí nejenom za úspěchy, kterých žáci ve škole dosahují, ale také za jejich neúspěchy. Někteří odborníci jsou přesvědčeni, že nedostatek motivace bývá nejčastějším důvodem školního selhávání žáků (Fontana, 2003; Hrabal, Pavelková, 2010; Mareš, 2013; Pavelková, 2002).

Vliv, jaký má kvalita edukačního procesu na motivaci žáků k učení se, formování jejich postojů ke škole a vzdělávání obecně, mne velmi zajímá. Tento zájem souvisí s mým hlubokým vnitřním přesvědčením, že žáky vnímaná kvalita edukačního procesu úzce souvisí s problémem, se kterým se více nebo méně potýkají všechny české školy a který se týká zvyšujícího se nezájmu mnoha žáků a studentů o učení, žáků a studentů, jejichž chování je označováno za problémové, protože narušuje průběh tohoto procesu.

Teoretická část této práce je rozdělena do třech hlavních kapitol. V první z nich se věnujeme problematice období dospívání a vybraným specifickým. Odpovídáme na otázku, co dospívání je a jak se vymezuje. Krátce se věnujeme emočnímu prožívání, kognitivním změnám, budování vlastní identity a sociálním vztahům coby činitelům, které mohou velmi negativně ovlivňovat postoj k vyučovanému předmětu, školní práci a vzdělávání obecně. Ve druhé kapitole přinášíme přehled vybraných proměnných, které mají vliv na motivaci studenta ke školní práci. Postupně se zabýváme problematikou školních výkonů, cílů, kauzální atribuce, prožitku flow, nudy a strachu ve škole. Třetí kapitola je věnována problematice interakce v edukačním procesu a jejím motivačním dopadům. Zaměřujeme se především na činitele ovlivňující funkčnost a kvalitu výukové interakce, které mají přímý vliv na motivaci ke školní práci – percepčně a interpretačně postojoyé orientace učitele a edukační styly učitele.

Empirická část naší práce je zaměřená na ověření, jak významná je souvislost mezi postojem studenta k vyučovanému předmětu a vnímaným edukačním stylem učitele.

Zde bychom rádi čtenáře upozornili, že v následujícím textu hovoříme o dospívajících na středních školách, také jako o studentech či adolescentech a tato označení ze stylistických důvodů občas užíváme jako synonyma. Uvědomujeme si, že používání pojmu *student* není v našem případě plně v souladu s českou legislativou. Volíme ho však pro jeho zcela běžné používání v prostředí středních škol.

1. STŘEDOŠKOLSKÝ STUDENT OČIMA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Středoškolský student svým věkem (15/16 – 19/20 let) spadá do vývojového období adolescence, které je v mnoha ohledech velmi specifické. V jeho průběhu dochází k výrazným a rychlým bio-psycho-sociálním změnám. A i přes skutečnost, že je člověk v tomto životním období tělesně i duševně nejsvěžejší, nejdychtivější a nejbystřejší (Říčan, 2014) a že jeho mozek lze téměř neomezeně stimulovat a jeho schopnost učit se, je přímo ohromující (Jensen, Nutt, 2015), je to období těžké a rozporuplné. V jeho průběhu má dospívající za úkol zjistit, kdo je a co chce; kam patří a kam směřuje; ověřit si, co dokáže a co je schopen vydržet; zahájit (případně dokončit) přípravu ke společenskému uplatnění; odpoutat se od primární rodiny; ve vztahu k druhému pohlaví prožít mnohem víc než pouhé okouzlení (Říčan, 2014). Je to období, ve kterém má zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou (zralejší) formu vlastní identity (Vágnerová, 2012). Má vyřešit celou řadu náročných úkolů, přičemž mnohé z nich v něm vyvolávají zmatek, pocity napětí, nejistoty a emoční nepohody. Nelze se divit, že jejich plnění bývá spojeno s vážnými osobními krizemi, zkratkovitým jednáním a vylomeninami, které jsou pro vnějšího pozorovatele jen obtížně pochopitelné a pro rodiče či učitele mnohdy jen stěží odpustitelné (Říčan, 2014).

1.1 Definice a vymezení vývojového období

Obecně se adolescencí rozumí období mezi dětstvím a dospělostí, které je provázáno dosažením pohlavní zralosti, duševním a fyzickým růstem, dotvářením integrity osobnosti a sociálním učením v tom nejširším smyslu (Macek, 2003). V dnešní době neexistuje jednotná koncepce tohoto vývojového období, a to ani z hlediska jeho ohraničení, a z důvodů velkých individuálních rozdílů ve vývoji každého člověka, ani z hlediska jeho periodizace. Širší pojetí, běžné v americké odborné literatuře, chápe adolescenci jako období přechodu z dětství do dospělosti, tedy období trvající zhruba od 11/12 do 19/20 let života (Atkinson, 2003; Macek, 2003). „V tomto období dosahuje mladý člověk pohlavní zralosti a vytváří si vlastní identitu jako jedinec oddělený od rodiny“ (Atkinson, 2003, s. 99). U nás se k tomuto jednotnému označení celého vývojového období přiklání Macek (2003), Vágnerová (2012) nebo Thorová (2015). V evropské odborné literatuře je však adolescence často oddělována od pubescence a pojmána jako vývojové období od 15 do 20 let života člověka. V české psychologické obci se s tímto dělením můžeme setkat např. u Langmeiera a Krejčířové (2006), Říčana (2014) nebo Čápa (2007a).

Počátek období dospívání je obecně spojován se specifickými biologickými změnami (zejména prvními známkami pohlavního zrání a akcelerací růstu), které nastupují přibližně mezi 10. – 12.

rokem života a ke kterým se vážou i změny psychické a sociální. Všechny tyto změny probíhají víceméně souběžně a jsou na sobě do jisté míry závislé (Langmeier, Krejčířová, 2006). Konec období adolescence bývá v odborné literatuře vymezen věkem 20 – 22 let. Nelze ho však stanovit jednoznačně. „*Nenabízí se žádný předěl v biologickém vývoji a tím méně v sociálním vývoji*“ (Říčan, 2014, s. 192). Dověšením 18. roku života se člověk sice stává svéprávným a plně odpovědným za své jednání (může např. uzavřít sňatek či narukovat do armády), ale to zcela určitě neznamená, že se z něj tímto stává plně vyzrálý dospělý jedinec, neboť zralost nejde ruku v ruce s věkem nýbrž se zkušeností, kterých má člověk v 18 letech jen málo (Thorová, 2015). Za jeden z důkazů dosažení dospělosti je v našich sociokulturních podmínkách považována ekonomická nezávislost, kterou však uční dosahují o několik let dříve než vysokoškoláci (Říčan, 2014; Vágnerová, 2012). Významným specifikem tohoto období je, že člověk už není dítětem (a také jím být nechce), ale zároveň není ani dospělým a ve vztahu k dospělosti má rozporný vztah (Čáp, 2007a) – usiluje o větší míru svobody rozhodování a o získání větších práv, ale povinnosti a zodpovědnost přijímá jen velmi neochotně (Vágnerová, 2012).

Nutno upozornit, že „*adolescence neexistovala a neexistuje v každé kultuře*“ (Říčan, 2014, s. 192). Nazírání adolescence jako samostatného vývojového období (jeho časového vymezení a úhlů, ze kterých je nazíráno) bylo historicky proměnlivé a podmíněné zejména kulturními a sociálními specifiky (Arnett, 2009; Fontana, 2003; Macek, 2003). Její reálné vyčleňování od sousedních vývojových období lze pozorovat až v průběhu 19. století jako důsledek zásadních sociálních, kulturních a politických změn, přičemž předmětem skutečného vědeckého zájmu se stala teprve počátkem 20. století, kdy ji Hall ve své monografii popsal jako období „bouře a vzdoru“, období, které považoval za svébytnou etapu ve vývoji člověka (Arnett 2009; Jensen, Nutt, 2015; Macek, 2001, 2003). V posledních desetiletích je adolescence chápána jako samostatné vývojové období, které má svůj sociální, ekonomický, pedagogický, zdravotní a kulturní rozměr (Macek, 2003).

Macek (2003) adolescenci přirovnává „*k první autorizované konceptualizaci vlastního životního prostoru a verifikování „správnosti“ této verze*“ (Macek, 2003, s. 33). Diferencuje období adolescence na tři po sobě jdoucí etapy: časnou, střední a pozdní adolescenci, přičemž v každé z nich dochází k charakteristickým bio-psycho-sociálním změnám: **časné adolescence** (10/11 – 13 let) dominují pubertální změny, které startují specifické tělesné změny, zejména růst a vývoj sekundárních pohlavních znaků, což typicky zvyšuje zájem dospívajícího o opačné pohlaví; hlavním úkolem **střední adolescence** (14 – 16 let) je hledání osobní identity (jedinečnosti a autentičnosti), které se projevuje ve snaze dospívajícího výrazně se odlišovat od svého okolí

(oblečením, chováním, názory); **pozdní adolescence** (17 – 20 let) je etapou, která „*explicitně směřuje k dospělosti*“ (Macek, 2003, s. 36) a ve které se dospívající mnohem intenzivněji než dříve a také v širších souvislostech zamýšlí nad svou budoucností, svými budoucími profesními i partnerskými cíli a plány. Konec tohoto vývojového období Macek (2003) ohraničuje psychologickými, sociologickými a pedagogickými kritérii ve smyslu dosažení osobní autonomie, přijetím role dospělého, ukončením vzdělávání a získáním profesní kvalifikace.

Vágnerová (2012) definuje období dospívání – adolescenci – jako přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí, ve které dochází ke „**komplexní proměně osobnosti** ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální“ (Vágnerová, 2012, s. 367). Považuje za účelné rozdělit toto období na dvě fáze – ranou a pozdní adolescenci. **Ranou adolescenci** (11 – 15 let) popisuje jako období, ve kterém dochází k celkové proměně osobnosti, přičemž tělesné dospívání spojené s pohlavním dozráváním zdůrazňuje jako největší změnu. **Pozdní adolescence** (15 – 20 let) je podle autorky obdobím především „**komplexnější psychosociální proměny**, mění se osobnost dospívajícího i jeho společenské pozice“ (Vágnerová, 2012, s. 370). Za důležité sociální mezníky ohraničující počátek a konec období pozdní adolescence považuje ukončení povinné školní docházky spojené s volbou dalšího profesního směřování na straně jedné a ukončení střední školy či odborného učiliště, následované nástupem do zaměstnání či pokračováním ve studiu na straně druhé. Ekonomickou nezávislost uvádí jako možný důkaz potvrzující dosažení dospělosti (Vágnerová, 2000, 2012).

Langmeier a Krejčířová (2006) používají pro období přechodu z dětství do dospělosti pojem dospívání, které dělí na dvě období: období pubescence a období adolescence. **Období pubescence** (11 – 15 let) dále člení: na fázi prepuberty, která podle nich začíná objevením prvních sekundárních pohlavních znaků a více nebo méně znatelnou akcelerací růstu a fázi vlastní puberty, která končí dosažením reprodukční schopnosti. Plná reprodukční zralost je však dosahována postupně až v období **adolescence** (15 – 22 let), ve kterém je dokončován i tělesný růst a zrání mozku (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Tato práce je zaměřena na studenty středních škol, respektive na studenty ve věku 17 – 19 let. Proto se nadále (pokud nebude uvedeno jinak) zaměříme pouze na období pozdní adolescence (15 – 20 let, členění dle Vágnerové, 2012). Nebudeme se však věnovat všem klíčovým charakteristikám tohoto vývojového období. Zaměříme se na především na ty, které souvisejí s emocionálními, kognitivními a psychosociálními změnami. Všechny uvedené vývojové

charakteristiky budou nahlíženy skrze vliv, který mohou mít na motivaci dospívajících ke školní práci.

1. 2 Emoční prožívání v adolescenci

Jedním z důvodů, proč je období adolescence tak náročné, je skutečnost, že dospívající reaguje na okolní svět na základě emocí, nikoliv rozumu (Jensen, Nutt, 2015). Tato vývojová „zvláštnost“ se odráží jak v **intenzitě prožívání**, tak v **intenzitě vědomé reflexe** těchto prožitků, která (mimo jiné) ztěžuje dospívajícímu možnost zapomenout či vytěsnit nepříjemné nebo traumatizující události z tohoto období (Macek, 2001). S celkovou emoční nevyrovnaností úzce souvisí také výkyvy v sebehodnocení. Vnitřní nejistota a zranitelnost sebeúcty se projevuje přecitlivělostí na reakce jiných lidí, které jsou často kritické, a tak mohou sebehodnocení dospívajících ještě zhoršovat (Vágnerová, 2012). Obavy a nejistoty dospívajícího jsou provázeny různě intenzivním strachem či úzkostí. Obě emoce jsou prožitkově nepříjemné a narušují průběh aktuálně prováděných činností (Vymětal et al., 2007). Strach a úzkost jsou motivačními činiteli, které mohou velmi negativně ovlivňovat jak školní výkon, tak postoj ke škole a školní práci (kapitola 2. 7, s. 40).

Adolescence je však z hlediska emocionálního vývoje dlouhé období a emocionální projevy dospívajících se ve vztahu k jednotlivým etapám tohoto období liší. Zatímco pro časnou adolescenci je příznačná značná emoční labilita související především s hormonálními změnami, zvýšenou sebereflexí či rozkolísaností sebepojetí, střední a pozdní adolescence je charakteristická odezníváním náladovosti a vysoké lability a přibývajícím množstvím a diferenciací silných citových prožitků, které jsou integrovány do nových kvalit. Důležitou diferencující charakteristikou je také pohlaví adolescentů. Dívky ve srovnání s chlapci obvykle prožívají vývojové změny intenzivněji a dlouhodoběji a z hlediska subjektivně vnímaného pocitu osobní pohody a emočního ladění jsou na tom hůře než chlapci (Macek, 2003).

1. 3 Kognitivní změny v adolescenci

„Často se popisuje prudký citový a sociální vývoj v adolescenci, ale ne vždy se chápe, že jeho nezbytnou a předběžnou podmínkou je přeměna myšlení, která umožňuje jedinci pracovat s hypotézami a usuzovat o výrocích bez přímé souvislosti s konkrétním reálným konstatováním“ (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 117).

Piaget, jehož teorie kognitivního vývoje je dodnes považována za nejobsažnější a nesmírně vlivnou (Sternberg, 2009), věřil, že inteligence pomáhá jedinci **adaptovat se na prostředí** a vývoj

jedince viděl jako výsledek procesu zrání kognitivní soustavy člověka, který probíhá kontinuálně ve čtyřech oddělených stádiích – senzomotorickém, předoperačním, konkrétních operací, formálních operací. Ta jsou dosahována přes **ekvilibraci** (vyvažování), při níž jedinec hledá rovnováhu: **1)** mezi tím, s čím se setkává ve svém prostředí; **2)** mezi tím, co jeho poznávací procesy a struktury do setkání přinesou; **3)** mezi samotnými kognitivními procesy. Pomocí **asimilace** – zapracuje nové informace do svých existujících schémat (mentálních rámců) nebo pomocí **akomodace** – pozmění již existující schémata tak, aby vyhovovala důležitým informacím z prostředí. Procesy asimilace a akomodace společně vytvoří dokonalejší úroveň myšlení, než byla ta předchozí a vrcholí nastolením vnitřní rovnováhy, čímž jedinci umožní dosáhnout vyššího stupně adaptability (Sterneberg, 2009). Od senzomotorických reflexivních reakcí přes předoperační experimentování s hmotnými objekty a nárůst myšlenkového plánování a vnitřních reprezentací objektů dítě ve věku 8 – 10 let dospívá do stádia konkrétních operací, ve kterém už dokáže mentálně manipulovat s vnitřními reprezentacemi konkrétních objektů, ale ještě není schopno mentálních operací s abstraktními pojmy a symboly (Atkinson, 2003, Stenberg, 2009). Tuto schopnost získává až kolem dvanáctého roku života. S notnou dávkou obezřetnosti můžeme konstatovat, že stádia formálních operací respektive schopnosti abstraktně myslet a logicky uvažovat dítě dosahuje přibližně ve stejné době, kdy u něho nastupují pubertální změny.

Věková skupina, na kterou se v této práci zaměřujeme, se podle výše uvedené Piagetovy teorie nachází ve čtvrtém stádiu kognitivního vývoje, ve stádiu **formálních operací**. Znamená to, že dospívající jsou schopni operovat s abstraktními pojmy, jejich myšlení je pružnější, komplexnější a systematictější. Rozvíjí se schopnost metakognice, což jim umožňuje přemýšlet o vlastním myšlení, lépe odhadovat vlastní schopnosti a dovednosti a využívat je pro hledání adekvátních a efektivních způsobů řešení problémů a stanovování dosažitelných cílů. Dospívající uvažují logicky a jsou kritičtí k sobě i ke svému okolí. Jsou schopni chápat názory a motivy druhých lidí. Chápu relativnost, více o věcech přemýšlejí, hodně o nich diskutují a více zvažují důsledky svých rozhodnutí. Odmítají přijímat absolutní pravdy. Zpochybňují postoje dospělých (včetně rodičů) i společenské standardy. Nové kognitivní kompetence jim na jedné straně přinášejí netušené možnosti poznávání, na straně druhé však přinášejí také „... nejistotu, bohatší, výraznější a často ambivalentní emoční reaktivitu“ (Thorová, 2015, s. 428). Podle Vágnerové (2012) bývají dospívající také zvýšeně radikální. Radikalismus je zde chápán jako obrana proti nejistotě a mnohoznačnosti uvažování a projevuje se tendencí reagovat zkratkovitými generalizacemi a neochotou dospívajících připustit, že by se mohli mýlit.

Ve vztahu ke škole a motivaci ke školní práci je potřeba zmínit, že dospívající dovedou lépe potlačovat rušivé vlivy, zaměřovat, udržovat, pružně přesouvat svou pozornost a jsou vytrvalejší, než byli dříve, ale jen tehdy, je-li jejich motivace dostatečně silná (Vágnerová, 2012). Také začínají používat účinnější strategie pro zapamatování a vybavování informací, které aktuálně potřebují. Zároveň si na základě subjektivně vnímané významnosti vybírají, které informace si chtějí zapamatovat. Považujeme za důležité také zmínit, že schopnost dospívajících uvažovat o různých hypotetických alternativách a brát do úvahy možné důsledky současného dění na budoucnost, může podněcovat k aktivnímu nebo zvýšenému úsilí, ale také vyvolávat nejistotu, pocity ohrožení a aktivizovat obranné reakce.

1. 4 Hledání a budování identity

Jedním z ústředních témat adolescence, je hledání a potvrzení vlastní identity ve smyslu oddělení se od předchozího období dětství a vymezení se vůči společnosti, kultuře a hodnotám dospělých, rodiče nevyjímaje (Macek, Štefánková, 2012). Proces hledání a vytváření identity nelze vztahovat pouze k období adolescence. Její základy se utvářejí už od dětství a v dospělosti pak dochází k jejímu ujasňování, upevňování, případně přetváření. Význam adolescence spočívá v tom, že je rozhodujícím obdobím pro vytvoření osobní identity (Arnett, 2009; Macek, 2003; Říčan, 2014), obdobím, ve kterém o ni jedinec bojuje nejenom se svým okolím, ale také sám se sebou.

Jedním z nejcitovanějších autorů ohledně tohoto tématu je Erikson, který považoval ujasnění vztahu k sobě a **vytvoření vlastní identity** za svébytný úkol adolescence (Erikson, 1967, 2015). V rámci plnění tohoto vývojového úkolu má dospívající jedinec nalézt odpovědi na otázky kdo je, kam směřuje, jaký je smysl jeho života, kým je v očích druhých lidí ve srovnání s tím, kým si sám myslí, že je. Jde o náročný úkol, který v něm vyvolává řadu pochybností, značnou nejistotu a touhu odložit jeho plnění na později. Úkol, který se pojí především: se sebepoznáváním; uvědomováním si vlastní psychické i fyzické odlišnosti; vymezováním se vůči dospělým autoritám, včetně rodičů; experimentováním s novými způsoby myšlení, jednání a chování (Říčan, 2014). V této souvislosti Erikson (1967) a zejména jeho následovník Marcia (1980 cit. podle Arnett, 2009) zdůrazňují význam moratoria coby „hájeného“ prostoru pro hledání a experimentování. Erikson (1967, s. 255) píše, že „mysl adolescenta je v podstatě myslí ve stavu moratoria, psychosociálního stádia mezi dětstvím a dospělostí a mezi morálkou, kterou se naučilo dítě a etikou, kterou má rozvíjet dospělý“. Nezastupitelnou úlohu v procesu hledání a vytváření vlastní identity sehrává potřeba dospívajícího srovnávat se s druhými a identifikovat se s nějakou skupinou vrstevníků,

kteřá mu svými již definovanými znaky skupinové identity pomáhá překlenout a zvládnout výše zmíněné pochybnosti a nejistotu.

Nebezpečí, které hrozí při hledání a vytváření vlastní identity, spočívá v tzv. konfuzi rolí (Erikson 1967, 2015) tedy ve vnitřním zmatení ze sebe sama, svých rolí, svého místa ve světě. Snad v žádném jiném vývojovém stádiu nestojí příslib objevení sebe sama a hrozba ztráty sebe sama tak blízko vedle sebe (Erikson, 1967). Konfuzi rolí však Erikson (2015) považuje za nutnou a nezbytnou formující zkušenost, neboť pouze v procesu vyjasňování může dospívající jedinec nalézt svou osobní identitu a odpovědět sobě i druhým na otázky, kým doopravdy je, kam směřuje a jaký je smysl jeho života. Nově nalezená identita tvoří jádro vztahu k sobě samému a její vytvoření je základem životní stability pro další fáze života. Pokud dospívající ve svém usilování o její nalezení selže, vnitřně ho to destabilizuje, ochromí to jeho schopnost čelit nárokům dospělosti a jeho vnitřní rozpolcenost a nevyhraněnost mu bude výraznou překážkou při realizaci dalších životních cílů (Helus, 2009).

1.5 Sociální vztahy v adolescenci

Bio-psycho-sociální změny, ke kterým dochází v období adolescence, se nutně odrážejí také v interpersonálních vztazích. Spolu s tím, jak se v posledních desetiletích měnil pohled na období adolescence coby významného vývojového období, měnil se i pohled na vztahy dospívajících, který v současné době „... zdůrazňuje vzájemnou provázanost všech mikrosystémů, do kterých dospívající vstupuje“ (Macek, Lacinová, 2012, s. 18) a v rámci kterých uspokojuje svoji potřebu potvrdit si vlastní hodnotu. Ve vztazích s vrstevníky a kamarády si potvrzuje především míru své sociální prestiže, zatímco v rámci rodinných vztahů usiluje zejména o zrovnoprávnění své pozice.

Způsobilost dospívajícího obstát ve vztazích s druhými má svůj význam v tom, že posiluje jak jeho sebedůvěru, tak jeho pocit nezávislosti, soběstačnosti a vědomí vlastní účinnosti (self – efficacy). Ovlivňuje jeho schopnost samostatně se rozhodovat. Ve vztahu s druhými se rozvíjejí také komunikační dovednosti dospívajícího, jejichž kvalita se odráží ve schopnosti: vyjadřovat vlastní názory a přání; přijmout pochvalu a oceňovat sebe i druhé; naslouchat a respektovat názory ostatních. Všechny zmíněné schopnosti ovlivňují sebejistotu a sebevědomí dospívajícího (Macek, 2003).

1. 5. 1 Vztahy s dospělými

Obecně rozšířený stereotyp, že vztah mezi dospělým a adolescentem znamená především emočně vypjaté situace, vzdor a nedostatek respektu ze strany dospívajícího, nijak nesnižuje fakt, že v období dospívání adolescent dospělé potřebuje z mnoha důvodů (Davis, 2003; Ježek, 2012; Pianta, 1997; Thorová, 2015). Pianta (1997) tvrdí, že vztahy s dospělými jsou důležité kvůli své „affordanční hodnotě“¹ (Pianta, 1997, s. 12), tedy podnětům a zdrojům, podporujícím intelektuální, sociální a emoční vývoj, podnětům a zdrojům, které dospělí do vztahu přinášejí a které by jinak byly pro dospívající nedostupné. Ježek (2012, s. 81) uvádí, že „úspěšný vývoj mládeže v období adolescence je mezigeneračním procesem“, přičemž úkolem dospělých je poskytovat dospívajícím vhodné příležitosti pro rozvoj nových zkušeností a úkolem dospívajících je otevírat se novým zkušenostem a využívat je k seberozvoji.

Pro pozitivní rozvoj dospívající potřebují mít vedle sebe dospělé, kteří jim nabízejí pevné citové pouto, respektují je, dávají jim najevo svůj zájem, podporují jejich rozvoj, poskytují životní orientaci, povzbuzení a sílu (Hartup, 1989; Krejčová, 2011; Křivohlavý, 2002). Ve většině případů jsou těmito dospělými rodiče dospívajících. Někteří dospívající však žijí s rodiči, kteří jsou nedosažitelní, neschopní či z nějakého důvodu neochotní poskytovat jim podporu, kterou potřebují k úspěšnému zvládnutí období adolescence. Tito dospívající si pak často vytvoří silnou vazbu k učiteli, trenérovi, či jinému dospělému mimo okruh rodiny, který jim může pomoci zmírnit dopad špatných rodinných vztahů a poskytnout jim potřebnou sociální oporu (Zarrett, Eccles, 2006; Claes et al., 2001).

Poskytování takové podpory, která povede k pozitivnímu rozvoji dospívajícího, není pro dospělé vždy jednoduchá. Larson (2006) upozorňuje, že v průběhu každodenní práce s dospívajícími mohou dospělí zažívat tenzi vyvolanou nutností najít správný poměr mezi strukturovaným řízením (kontrolou) a poskytnutím volnosti a uvádí příklady paradoxů, které musí řešit (Larson, 2006, s. 683):

- kdy stanovit pevnou hranici a kdy být flexibilní;
- kdy podpořit cíle dospívajících a kdy o nich diskutovat;
- jak zajistit autonomii dospívajícího a umožnit mu vlastní volbu a současně zajistit, aby se nevystavil riziku;
- kdy naslouchat a být empatický a kdy poskytovat vlastní pohled na věc;
- kdy dospívajícího nechat, aby se poučil ze svých chyb.

¹ **potenciálu**, který je v daných vztazích obsažen a který tam zůstane bez ohledu na to, zda bude, či nebude využit. Affordance je pojem amerického psychologa Jamese J. Gibsona, který ho poprvé použil ve své koncepci tzv. přímého vnímání (Natsoulas, 2004).

1. 5. 2 Vztahy s rodiči

Vytvoření vlastní identity hraje klíčovou roli v procesu odpoutávání dospívajícího z emoční a kognitivní vázanosti na rodinu a dosahování takové míry autonomie, která mu umožní dělat vlastní rozhodnutí a řídit vlastní život, bez přílišné závislosti na druhých lidech a potřeby „*běhat si domů pro láskyplné objetí při každém malém nezdaru*“ (Shaffer, Kipp, 2010, s. 220). Během tohoto procesu, který je obtížný nejenom pro dospívajícího, ale také pro rodiče se vztah „rodiče – dospívající“ významně mění a vazba mezi nimi se uvolňuje. „*Hierarchicky vertikálně uspořádaný vztah přechází ke konci dospívání do horizontální polohy, stává se více symetrickým a demokratickým*“ (Thorová, 2015, s. 416). Proces odpoutávání umožňuje dospívajícímu na jedné straně začít budovat a prosazovat vlastní nezávislost, na druhé straně mu přináší pocity nejistoty a snižující se emoční blízkosti, sociální podpory a vřelosti od rodičů (Tsai et al., 2013).

Zvyšující se potřeba rozhodovat o sobě, vymanit se z „područí“ svých rodičů a jejich tendence k neustálé kontrole, se projevuje v neshodách a porušování dohodnutých pravidel. Neshody mezi rodiči a dospívajícími se však týkají převážně „drobných problémů“, jako je např. večeřka, oblečení, péče o svůj vzhled, hudební preference aj. Ohledně klíčových hodnot a záležitostí, jako je např. význam vzdělání, hodnota poctivé práce či žádoucnost být čestným a důvěryhodným člověkem, obvykle panuje vzájemná shoda (Arnett, 2009; Zarrett, Eccles 2006). Konflikty nemají negativní dopady a nezasahují sebevědomí a sebeúctu dospívajícího, pokud styl komunikace zahrnuje respekt k názorům dospívajícího a naslouchání jeho argumentaci (Macek, 2003). Důležitou roli při vzájemném hledání nové podoby vztahu tedy sehrává zájem rodičů o dospívajícího, jejich emocionální zaangažovanost, výchovný styl a styl komunikace (Macek, Štefánková, 2012). Rodiče, kteří jsou dostatečně vnímaví k uvažování svého dospívajícího dítěte, jeho prožívání a chování, jsou schopni flexibilně reagovat a vytvářet vhodné podmínky k jeho postupnému osamostatňování.

Přestože jsou konflikty téměř nevyhnutelným důsledkem procesu odpoutávání od rodiny, je většina dospívajících a jejich rodičů schopna vyřešit je a najít novou podobu vzájemného vztahu, při zachování pozitivního vztahu k sobě navzájem (Langmeier, Krejčířová, 2006; Shaffer, Kipp, 2010). Arnett (2009) k tomuto uvádí, že i navzdory skutečnosti, že proměna vztahu mezi dospívajícím a jeho rodiči neprobíhá vždy hladce, zejména tehdy, když odlišně vnímají rychlost a rozsah rostoucí nezávislosti, zůstává rodina pro většinu dospívajících zásadním zdrojem lásky, podpory, ochrany a komfortu. Výše uvedené potvrzuje i skutečnost, že v případě nutnosti učinit nějaké závažné rozhodnutí nebo nutnosti vypořádat se s nějakou krizovou situací, adolescent

obvykle hledá podporu a ochranu u rodičů (Arnet, 2009; Langmeier, Krejčířová, 2006; Macek, 2003; Tsai et al., 2013).

1. 5. 3 Vztahy s vrstevníky

Snaha dospívajícího osamostatnit se z vázanosti na rodinu, bývá provázena orientací na jiné sociální skupiny. Odborníci se shodují, že v období adolescence prudce stoupá význam vztahů s vrstevníky (Koťa, 2015; Macek, 2003; Fuligni et al., 2001; Zarrett, Eccles; 2006) „... a to na úkor dosud „důležitějších“ vztahů s rodiči“ (Širůček, Širůčková, 2012, s. 41). Vágnerová (2012) zdůrazňuje důležitost vrstevnické skupiny ve smyslu jejího zcela nezastupitelného významu v procesu vytváření individuální identity.

Dospělí v této době dospívajícího stále nepojímají jako plně odpovědnou a sobě rovnou bytost, vrstevníci si však navzájem poskytují **uznání**, navzájem se považují za plnohodnotné osobnosti. „Zatímco dospělí stále naléhají na poslušnost, plnění úkolů, kázeň a snaží se často nepříliš úspěšně posilovat takové vlastnosti, jako je píle, pravidelnost aktivit a vytrvalost, vrstevníci jsou přitažliví tím, že nabízejí **kooperaci, empatii a společné zážitky**“ (Koťa, 2015, s. 40). Vrstevníci jsou v rovnocenném postavení jako dospívající, potýkají se s podobnými problémy, zastávají podobné názory, hodnoty, preferují podobný způsob života a jsou dospívajícím upřednostňováni také jako zdroj informací a porozumění.

Jedna z největších změn, ke které dochází v průběhu adolescence, se však týká nejenom zvýšené orientace dospívajícího na vrstevnickou skupinu, ale také množství času, který s vrstevníky tráví a společných aktivit, kterým se spolu s nimi věnuje. Vrstevníci plní funkci komunikační a interakční platformy (Macek, 2003), Seltzerová (1982 cit. podle Thorová 2015) hovoří o **vrstevnické aréně**, sociální platformě, která dospívajícímu poskytuje prostor, kde může testovat sebe sama, zkoušet si nové role, porovnávat své názory, vypůjčit si a vyzkoušet cizí identity. Se svými vrstevníky soupeří, ale také se učí lepšímu porozumění. Hodnocení od vrstevníků je pro něho cennou zpětnou vazbou, podle které usměrňuje a koriguje své chování. Příslušnost ke skupině – **skupinová identita** – mu pomáhá překonat období nejisté a nerozhodné osobní identity (Thorová, 2015; Vágnerová, 2012).

To, jak dospívající hodnotí sám sebe, výrazně závisí na tom, zda je akceptován určitou skupinou vrstevníků, nikoliv školou jako širším celkem (Koťa, 2015). Charakteristické je tak zvýšené podléhání vlivům vrstevníků a přecitlivělost na jejich odmítnutí (Thorová, 2015). V této souvislosti

Zarrett a Eccles (2006) upozorňují na skutečnost, že orientace na společné aktivity jsou běžně výrazně upřednostňovány před zájmem o školu a vysoká potřeba přijetí vrstevníky může vyústit v problémové chování a ohrozit úspěšný přechod do dospělosti. Mnohé tak závisí na tom, jakou si dospívající zvolí **referenční skupinu**, tj. s jakými dospívajícími se chce identifikovat – s vynikajícími studenty, s umělecky či sportovně zaměřenými jedinci nebo delikventními jedinci (narkomany atp.). Silná orientace na vrstevnickou skupinu vrcholí během prvních pěti let dospívání a poté se postupně snižuje spolu s tím, jak dospívající zraje a získává větší důvěru ve vztahu ke svým schopnostem, postavení ve skupině, vlastním cílům a hodnotám, opětovně přehodnocuje svůj vztah k rodičům a vytváří si dospělý pocit autonomie (Fuligni et al., 2001; Zarret, Eccels, 2006). Přesvědčení dospívajícího, že jeho potřeba nezávislosti není rodiči podporována, vede k větší závislosti na svých vrstevnících. K větší závislosti na vrstevnících, jejich radách a podpoře, však vede nejenom nadměrně omezující a kontrolující přístup rodičů, ale také rodičovský přístup s naprostým nedostatkem kontroly a podpory (Fuligni et al., 2001; Macek, 2003).

2. MOTIVACE V EDUKAČNÍM PROCESU

Motivace lidského chování je jedním z nejdůležitějších a zároveň nejsložitějších a nejzávažnějších úkolů psychologie. Bez dosavadních poznatků o motivaci by byla jakákoliv snaha o její úspěšnou aplikaci na kterýkoliv obor lidské činnosti (včetně výchovy a vzdělávání) nemožná. Dodnes však neexistuje žádná jednotná všeobecně přijímaná teorie motivace. V odborné literatuře se tak můžeme setkat s mnoha teoriemi, mnoha rozdílnými definicemi, z nichž každá významným způsobem přispěla k řešení určité části motivační problematiky (podrobněji např. Madsen, 1972, 1979; Miner 2005; Nakonečný, 2014).

V edukačním procesu je motivace považována za „...jeden z klíčových prediktorů školní úspěšnosti“ (Krejčová, 2009, s. 86) a je využívána k uskutečňování celé řady edukačních cílů. K těm nejdůležitějším patří rozvoj motivačních a autoregulačních dispozic žáků, tedy rozvoj potřeb, zájmů, vůle a jiných motivačních a autoregulačních zdatností (Pavelková, 2002; Stránská, Poledňáková, 2008; Ryan, Deci, 2000a). Učitelé si často kladou otázku, proč někteří studenti, jejichž míra inteligence a schopností je srovnatelná s ostatními studenty, selhávají (mnohdy fatálně) ve školní práci. Jedna z možných odpovědí je **rozdíl v úrovni motivace** ke školní práci a studiu obecně (Faye, Sharpe, 2008). Jaké proměnné mají dopad na školní motivaci studentů? Jaké faktory ji významně ovlivňují? Na tyto otázky se snažíme odpovědět v následujícím textu.

2. 1 Stručné vymezení pojmu motivace

Odborný termín **motivace** vyjadřuje hypotetický vědecký konstrukt (tedy nic hmatatelného), jehož funkcí je popsat a vysvětlit psychologický důvod, příčinu, smysl či cíl lidského chování. Jak z výše uvedeného vyplývá, motivace je pojem, který nemá v psychologii jednotou definici a je různými autory chápán odlišně. Často bývá vymezován jako vnitřní dynamický stav (hypotetické hybné síly), který se skládá z emočních a kognitivních procesů a uvádí do pohybu lidské chování a činnost (Heckhausen, 1986; Janoušek, Slaměník, 2008; Maslow, 1970; Stuchlíková, 2010). Nakonečný (2014) píše, že **motivace je intrapsychicky probíhající proces**, vyvolaný nějakou potřebou a vedoucí k žádoucímu vnitřnímu stavu, procesu, který je vyvolán **vnitřní pohnutkou** nebo **vnější pobídkou**. Čáp (2007d) definuje motivaci jako „...souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat“ (Čáp, 2007d, s. 92). Krejčová (2009) uvádí, že tyto hybné činitele ve škole představují jednak individuální dispozice dospívajícího ve smyslu motivačních cílů, které se u něho rozvíjejí a jednak vnější determinanty prostředí, z nichž významnou roli představují učitelé.

Domníváme se, že definice, kterou můžeme nejlépe uplatnit pro tuto práci a v dalším textu se o ni opřít, je následující (modifikováno podle Mareš, 2013):

Motivací rozumíme soubor vnitřních a vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání:

- aktivují lidské jednání, dodávají mu energii, aby mohlo začít;
- navozují u jedince určitá očekávání (o sobě samém; o úkolu, který má splnit; o situaci, ve které se nachází; o pravděpodobném výsledku činnosti);
- zaměřují jednání určitým směrem, k určitému cíli, k určitým hodnotám; řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků a tím ho současně vedou k tomu, aby se vyhnul jinému směru, jiným cílům, jiným hodnotám;
- udržují jednání v chodu, dodávají mu energii, aby mohlo dál probíhat;
- navozují prožívání úspěchů a neúspěchů, spouštějí jedincovo sebehodnocení i hodnocení jednání jiných lidí.

Ve vztahu ke škole, edukačnímu procesu tedy shrnu, že **motivace** je nutným předpokladem pro energizaci a regulaci procesu učení (i když není jediným činitelem, který učení ovlivňuje) a závisí na ní, co a jak se student naučí. Může mít různou intenzitu, která se může v průběhu času zvyšovat či snižovat. Motivaci je možné ovlivňovat a měnit (jak vlastní snahou, tak působením druhých, v našem případě učitelů), a to v obou směrech – je možné ji zvyšovat, ale také snižovat či úplně likvidovat.

2. 1. 1 Vnitřní versus vnější motivace

V odborných publikacích pojednávajících o tématu motivace lidského chování (Covington, Müller, 2001; Deci et al. 1999; Hrabal et al., 1989; Madsen, 1972; Miner, 2005; Nakonečný, 2014; Pavelková, 2002; Ryan, Deci, 2000a, 2000b; Stuchlíková, 2010) se velmi často setkáváme s dělením motivace na dva základní typy – **vnitřní** (intrinsickou) a **vnější** (extrinsickou). Podle toho, o jaký typ motivace se jedná, vychází buď z **vnitřní pohnutky**, vnitřní potřeby (motivu) nebo z **vnější pobídky** (incentivy).

Vnitřní motivace bývá definována jako tendence jedince vykonávat určitou činnost z čistého zájmu o ni samotnou (ze zvědavosti, ze snahy naučit se něco, co ještě neumí anebo proto, že může dělat něco, co ho naplňuje radostí). Takovouto činnost jedinec dělá bez jakéhokoliv vnějšího pobízení a bez očekávání nějaké vnější odměny. Odměnou mu bývá hluboká spokojenost, že dělal

něco pro něho velmi zajímavého; vědomí, že objevil něco nového; či hrdost na sebe sama, že něco dokázal. Jedinec je tedy povzbuzován k činnosti svým **zájmem o ni a radostí z ní**.

Vnější motivace bývá na rozdíl od vnitřní motivace definována jako provádění určité činnosti bez zájmu o činnost samu a s absencí vnitřního uspokojení z ní (Areepattamannil et al., 2011). Jedince taková činnost nezajímá, dělá ji, protože musí, a kdyby si mohl vybrat, nedělal by ji. K této činnosti je někým nebo něčím pobízen, přesvědčován někdy i nucen. Odměna za vykonávání takovéto činnosti je vnější např. ve formě pochvaly, dobré známky či absence problémů s učitelem, rodičem nebo jinou autoritou.

Vymezení pojmů vnitřní a vnější motivace resp. intrinsické a extrinsické motivace však opět není jednotné a Nakonečný (2014) ho dokonce považuje za poměrně nešťastné a zavádějící, „... protože obě tyto kategorie motivace jsou velmi neostře odlišitelné“ (Nakonečný, 2014, s. 89). Novější výzkumy navíc zpochybňují dřívější předpoklad, že vnitřní a vnější motivace jsou dva protikladné a navzájem se vylučující typy motivace, z nichž každý (obrazně řečeno) leží na jednom konci úsečky a mezi nimi je oblast, ve které jedinci chybí jakákoliv motivace k jednání, a ukazují, že je celá tato problematika složitější (Areepattamannil et al., 2011; Covington, Müller, 2001; Deci et al., 1999; Rheinberg et al., 2001). Zdá se, že se oba typy motivace dostávají do vzájemných velmi složitých vztahů – mohou se vzájemně doplňovat, navazovat na sebe, být přítomny oba najednou nebo jeden může přecházet ve druhý. Bylo zjištěno, že chování pod vlivem vnější motivace (např. nějaké odměny) snižuje míru vnitřní motivace bez ohledu na věk, činnost či odměnu, kterou může jedinec získat (Deci et al., 1999). Pokud však vnější motivace není příliš silná a zjevná, může být vnímána spíše jako zpětná vazba o vlastní kompetenci a pak vnitřní motivaci nenarušuje (McClelland et al., 1989; Stuchlíková, 2010). Maslow (1970) uvádí, že vnější pobídka může jedince motivovat k činnosti, k jednání, pouze v případě, že má sílu aktivovat nějakou vnitřní pohnutku, tedy v případě, že může jedinci nabídnout něco, co pro něho má hodnotu, význam, něco, pro co je motivačně vyladěno.

Stuchlíková a Vokrojová (2013) uvádějí, že dřívější rozlišování vnitřní a vnější motivace při procesu učení bylo nahrazeno elaborovanými modely učebních situací, ve kterých učební aktivity studenta určují jak jeho potřeby, procesy řízení a kompetence, tak také podmínky, ve kterých učení probíhá a to jak v pedagogickém, tak sociálním slova smyslu. A ačkoliv se nic nemění na původně naznačovaném rozsahu vnitřních sil na úrovni potřeb studenta a vnějších sil na úrovni pobídek k jeho činnosti, některé učební modely se více zaměřují na **potřeby** žáků a studentů (Hrabal et al.,

1989; Hrabal, Pavelková, 2010), jiné se soustředí na problematiku **učebních cílů** (Dweck, 1989) a další se zabývají **procesem sebeřízení**, cestami vedoucími od přání k jednání (Heckhausen 1991 podle Stuchlíková, Vokrojová, 2013; Deci, Ryan, 2008; Ryan, Deci, 2000a, 2000b).

Areepattamannil a jeho kolegové (2011) odkazují na řadu studií, které v souvislosti s učením prokázaly nesčetné výhody vnitřní motivace. Autoři uvádějí, že z výsledků těchto studií vyplývá, že vnitřně motivovaní studenti mají tendenci dosahovat vyššího vzdělání, dosahují lepších výkonů, mají vyšší sebevědomí a vytrvalost, jsou při studiu méně úzkostní, dokážou se lépe vyrovnávat s neúspěchem, jsou tvořivější, více angažovaní, subjektivně vnímají více osobní pohody a méně potřeby vnější motivace. Khon (1993 podle Kopřiva et al., 2008) popisuje podmínky nutné k udržení vnitřní motivace studentů:

- smysluplnost – navození pocitu, že zadaný úkol má smysl;
- spolupráce – poskytovat možnost radit se a spolupracovat se spolužáky;
- svobodná volba – poskytovat možnost svobodné volby (např. možnost vybrat si způsob řešení úkolu nebo spolužáka, se kterým bude úkol plněn);
- zpětná vazba – poskytovat studentovi informace o správnosti postupu plnění, resp. vést studenta k tomu, jak umět ohodnotit sebe sama.

2. 2 Motivace a výkon

Výkonová motivace (*achievement motivation*) je téma, kterému byla a je věnována velká pozornost, protože výkonnost patří k základním žádoucím charakteristikám dnešního člověka. Její rozvoj a kultivace je podstatnou součástí zralé osobnosti, která mimo jiné ovlivňuje kvalitu učebních procesů, životní aspirace a autoregulační zdatnosti především při realizaci cílů a překonávání překážek (Pavelková 2002; Stránská 2004). Podmiňuje aspirační úroveň jedince a je nutné věnovat jí zvýšenou pozornost, protože má přímý vztah k sebepojetí a sebehodnocení (Nakonečný 2014; Pavelková, 2002; Stránská, 2004). Ve vztahu ke škole a vzdělávání je téma výkonové motivace hodně diskutované, protože výkonová motivace představuje komplexní zdroj studentovy motivace k učení a výzkumy opakovaně ukazují, že také zdroj nejčastější (Pavelková, Dvořáková, 2015).

Z teoretického hlediska se výkonovou motivací zabývá od padesátých let minulého století řada psychologů (např. McClelland, Atkinson, Heckhausen, Raynor, Rheinberg, Man, Hrabal, Pavelková). **Potřeba výkonu** (nAch – *need Achievement*) jako psychologický konstrukt však byla navržena a zkoumána již ve třicátých letech minulého století Murrayem, který ji definoval jako

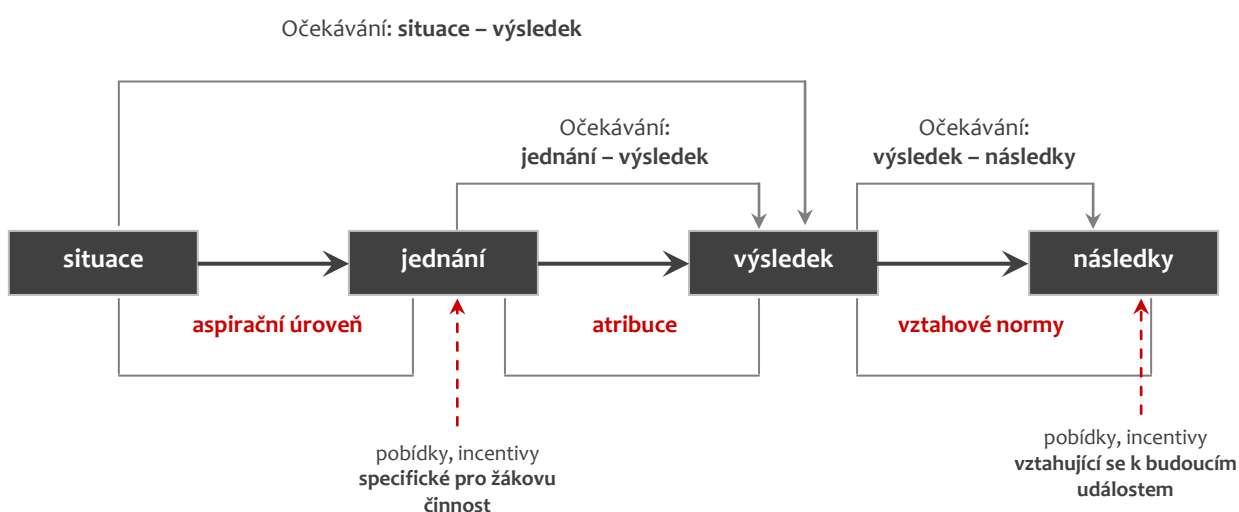
„... potřebu dosáhnout něčeho obtížného, ovládat, manipulovat nebo organizovat fyzické objekty, lidské bytosti či ideje a činit tak co nejrychleji a co nejsamostatněji, zdolávat překážky, dosahovat vysokých standardů, překonávat sám sebe i ostatní a úspěšně využívat vlastní talent“ (podle Schuler, Prochaska, 2011, s. 7). Význam této potřeby a její determinanty pak podrobněji určil až McClelland a jeho spolupracovníci (1989), kteří zjistili, že jde o mnohem složitější jev než dosáhnout vysokého výkonu, soutěžit s ostatními. Všimli si, že výkonový motiv v sobě zahrnuje dvě protichůdné motivační tendence – přiblížení se pozitivnímu a vyhýbání se negativnímu (*approach, avoidance*) a označili tyto tendence jako **naději na úspěch** (projevuje se snahou dosáhnout vysokého výkonu) a **obavu z neúspěchu** (projevuje se snahou vyhnout se výkonovým situacím) (Mareš, 2013; Nakonečný, 2014; Poledňáková, 2012; Stuchlíková 2010).

Se snahami o aplikaci teorie výkonové motivace na školní prostředí je spojován zejména Heckhausenův procesuální model motivace. Heckhausen (1986) tvrdil, že lidská touha dosáhnout cíle je ovlivněna osobnostními a situačními faktory, které v sobě zahrnují očekávaný výsledek činnosti a její důsledky. Podle schématu očekávání rozlišoval čtyři typy situací (Heckhausen/Heckhausen, 2008 podle Kubíková 2012):

- **situace – výsledek** = subjektivní víra studenta v to, jaká je pravděpodobnost, že dosáhne uspokojivého výsledku bez toho, aby vyvinul nějakou činnost (jednal určitým způsobem). Pokud např. rozumí právě probírané látce v matematice, věří, že v testu uspěje, i bez přípravy. Vysoké očekávání vede ke snížení tendence jednat;
- **činnost – výsledek** = míra subjektivního přesvědčení studenta o tom, že svou činností (jednáním) může ovlivnit výsledek. Student A nevěří, že svou domácí přípravou na test z matematiky může zásadním způsobem ovlivnit výsledek (ví, že probíranému učivu rozumí, protože při hodině vždy vše vypočítá rychle a správně, ale také ví, že písemné testy vždy nějak „zpacká“). Student B naopak věří, že to, jak v testu uspěje, přímo souvisí s jeho přípravou. Student A má nízké očekávání činnost – výsledek. Student B má vysoké očekávání činnost - výsledek;
- **výsledek – následek** = jistota, že výsledek bude mít nějaké následky. Např. studentovo přesvědčení, že když získá dobrou známku ze čtvrtletního testu z matematiky, zlepší si známku na vysvědčení, získá tak vyznamenání a na vybranou střední školu nebude muset dělat přijímací zkoušku;
- **motivační hodnota předpokládaných důsledků** = výsledek studentovy činnosti je ovlivňován vnějšími faktory (složitostí situace a okolnostmi). Student bude zvažovat, zda a za jakých podmínek má šanci dosáhnout uspokojivého výsledku. Následně se rozhodne pro činnost

nebo nečinnost. Tato proměnná se vyskytuje jenom tehdy, když prostředek a motivační hodnota důsledků jsou dostatečně vysoké a mají vliv na jejich atraktivitu.

Rheinberg tento Heckhausenův model výkonové motivace rozšířil o vnější pobídky, incentivy (obr. 2). Pomocí tohoto modelu je možné vysvětlit, jak může učitel ovlivňovat motivaci studenta pomocí: **1) incentiv specifických pro činnost studenta**, které se mohou objevovat v různých kombinacích a proměnách; **2) incentiv vztahujících se k budoucím událostem**, z nichž učitel může nejvíce ovlivňovat vztahové normy, prostřednictvím kterých může navozovat přiměřenou obtížnost úkolu pro jednotlivé studenty (Rheinberg et al. 2001). Model dále ukazuje, že v průběhu procesu je možné ovlivňovat také aspirační úroveň studentů (odst. 2. 3. 1, s. 28) a jejich hledání příčin úspěchů a neúspěchů (kapitola 2. 4, s. 29).



Obrázek 1 Heckhausenův rozšířený model výkonové motivace (modifikováno podle Rheinberg et al., 2001, s. 166; Man, Mareš, 2005, s. 152)

O výkonových potřebách se předpokládá, že jsou sekundární (získané) a generalizované (Hrabal, Pavelková, 2011) a že se aktualizují ve všech situacích, které vyžadují nějakou činnost, jejíž výsledek bude hodnocený (druhou osobou nebo aktérem samým). Individuální rozdíly ve vývoji těchto potřeb úzce souvisí s mateřskými (rodičovskými) nároky, které mohou být přiměřené nebo nepřiměřené v tom smyslu, že mohou dítě přetěžovat nebo naopak nevyužívat možností dítěte (Kubíková, 2012; Hrabal, Pavelková 2011; Stránská 2004). Přiměřené nároky, oceňování a prožitek úspěchu, vedou k rozvoji **potřeby úspěšného výkonu**. Nepřiměřené nároky, přílišná kritika dítěte, zaměřování se na neúspěch a hlavně prožitky neúspěchu, které dítě zažívá, vedou k rozvoji **potřeby vyhnout se neúspěchu**, což je ve své podstatě obranný mechanismus, který má chránit sebeúctu a sebepojetí dítěte před častým neúspěchem a opakovaným prožitkem selhání (Dweck,

1989; Hrabal, Pavelková, 2010; Stránská, 2004). Tyto dvě potřeby na sebe vzájemně působí a spolu s dalšími činiteli vytvářejí komplexnější motivační tendence jedince. Pro učitele je dobré vědět, že potřeba úspěšného školního výkonu představuje velmi stabilní proměnnou, která školní motivaci i výkon pozitivně ovlivňuje.

Na základě síly rozvinuté výkonové potřeby můžeme u studentů rozlišovat následující čtyři typy výkonové orientace (Dweck, 1989; Hrabal, Pavelková, 2010; Poledňáková, 2012):

- **studenti s převažující potřebou úspěšného výkonu:** jsou cílově orientovaní a většinou orientovaní na budoucnost; mají tendenci pracovat dobře, práci si plánují a pracují bez zbytečné úzkosti; nevzdávají se, mají tendenci vytrvat při řešení nějakého úkolu i přes možné překážky; příliš snadné úkoly pro ně nejsou „zajímavé“ a pokud mají možnost, volí si úkoly střední obtížnosti (adekvátní aspirační úroveň); usilují o úspěch a uznání, přičemž úspěch i neúspěch pro ně představuje především informaci a cennou zkušenost do budoucna; úspěch připisují vlastním schopnostem a vynaloženému úsilí a neúspěch spíše nedostatku vlastního úsilí; rádi soutěží s rovnocennými partnery;
- **studenti s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu:** pracují s úzkostí, protože hlavním motivem jejich činnosti je **strach**; mají tendenci vyhnout se nebo uniknout ze všech situací, které by mohly odhalit skutečnou úroveň jejich schopností (z toho důvodu neradi soutěží) nebo ve kterých jim neúspěch hrozí přímo (projevuje se zvýšenou absencí při písemných testech, větší tendencí podvádět, opisovat); pokud mají možnost, volí si příliš lehké nebo příliš těžké úkoly (neadekvátní aspirační úroveň); úspěch připisují vnějším příčinám (štěstí, náhodě) a neúspěch vlastním těžko změnitelným vnitřním příčinám (např. nedostatku potřebných schopností);
- **studenti se silně rozvinutou potřebou úspěšného výkonu i potřebou vyhnout se neúspěchu:** mají velký zájem o výkonové úkoly, jsou svou silnou potřebou úspěšného výkonu vháněni do výkonových situací, ale při plnění těchto úkolů prožívají úzkost. Ve výkonových situacích tedy prožívají silný emocionální konflikt, ale většinou nemají tendenci z nich unikat (Hrabal, Pavelková, 2010). Nicméně v případě převažujících, opakovaných neúspěchů ve výkonových situacích může u žáků v průběhu školní docházky dojít ke změně motivační tendence – od silné potřeby uspět v činnosti k potřebě vyhnout se plnění úkolu, který by mohl vést k dalšímu neúspěchu (Krejčová, 2011; Pintrich, 2000);
- **studenti bez rozvinutých výkonových potřeb:** nemají rozvinutou ani potřebu úspěšného výkonu ani potřebu vyhnout se neúspěchu (jsou smířeni s neúspěchem) a při plnění školních

úkolů je úroveň jejich motivace velmi nízká (Krejčová, 2011; Pintrich, 2000) nebo jim zcela chybí (Hrabal, Pavelková, 2010).

Poledňáková (2012) výše uvedené shrnuje konstatováním, že účinnost motivu výkonu, jehož podstata je emocionální (zážitek úspěchu), je zeslabována jinou emocí – **strachem z neúspěchu** a dodává „... výzkumy potvrdily, že žáci se silným motivem k výkonu dosahují lepšího prospěchu ve škole než žáci se stejnými intelektovými předpoklady, ale s převažujícím strachem z neúspěchu“ (Poledňáková, 2012, s. 116). Výzkumy výkonové motivace však také ukázaly, že vedle potřeby vyhnout se neúspěchu existuje i **potřeba vyhnout se úspěchu**, která může být vyvolána obavami z následků úspěšného výkonu – obavami z přílišné zátěže a zodpovědnosti, případně obavami z odmítání druhými lidmi (např. citlivý nadprůměrně nadaný žák ve třídě průměrných žáků, který chce zapadnout, pravděpodobně nebude podávat takové výkony, jaké by mohl, aby se od svých spolužáků příliš neodlišoval) (Hrabal, Pavelková, 2010; Stránská, 2004).

2. 3 Motivace a cíle

„Cíle jsou interní reprezentace pozitivně oceňovaného konečného stavu nějaké behaviorální sekvence; jsou to žádoucí, případně nežádoucí budoucí stavy, které řídí naše myšlenky a jednání a dodávají našemu životu smysl“ (Stuchlíková, 2010, s. 151).

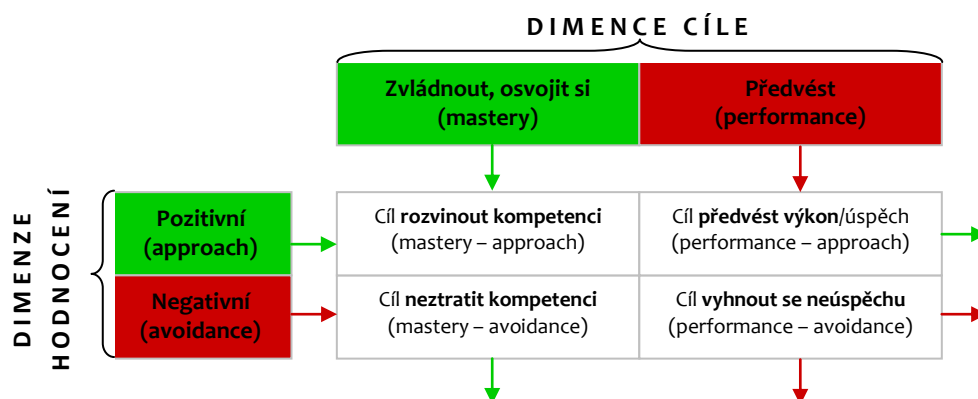
Obecně cíle představují to, o co jedinec vědomě usiluje. Mohou být definovány jako „interní reprezentace pozitivně oceňovaného konečného stavu nějaké behaviorální sekvence“ (Stuchlíková, 2010, s. 151). Podle Janouška a Slaměníka (2008) mají kromě motivačního také poznávací a emocionální aspekt. **Poznávací aspekt** je určen představou toho, čeho chce jedinec dosáhnout, zatímco **emocionální aspekt** souvisí s předpokládaným uspokojením, které jedinec od dosažení cíle očekává. Existují různé pohledy na usilování jedince o osobně žádoucí cíle, ale všechny tyto pohledy se shodují v tom, že (Mareš, 2013; Nakonečný, 2014; Stuchlíková, 2010):

- cíle mají klíčovou roli při organizování a řízení lidského chování;
- v zásadě existují dva typy cílů (*approach* versus *avoidance*): **1) přistoupit** k řešení problému, změnit okolnosti, vyřešit situaci; **2) vyhnout** se řešení problému, nezasahovat do okolností, neřešit situaci (uniknout z ní) (Ames, 1992; Elliot, McGregor, 2001; Patrick et al., 2007; Pintrich, 2000);
- cíle mají ohromný vliv na průběh emočních a kognitivních procesů;
- reprezentace cíle je přítomna, i když není realizováno nějaké určité chování vedoucí k jeho dosažení.

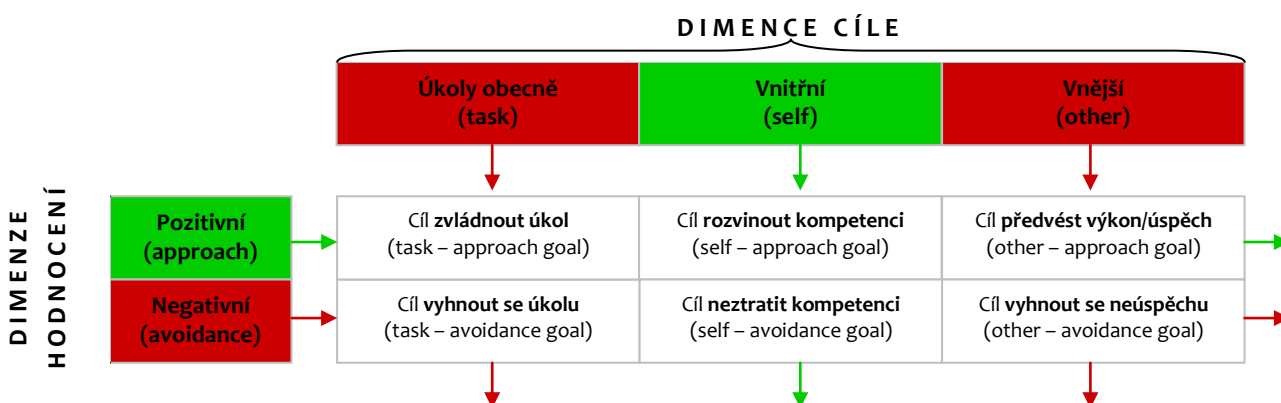
Stuchlíková a Vokrojová (2013) vyjadřují názor, že zřejmě nejvýznamnější tradicí výzkumu učební motivace „... není hledání obecnějších osobnostních předpokladů pro školní práci, ale hledání toho, kdy a proč se žáci zapojí do školních aktivit“ (Stuchlíková, Vokrojová, 2013, s. 8). Osobní důvody studenta pro zapojení do školních aktivit, bývají označovány jako **učební cíle** nebo **cílová orientace** (Dweck, 1989; Elliot, 1999). Dweck, která se zabývala problematikou působení cílů na motivaci, prokázala, že děti se srovnatelnými schopnostmi reagují na neúspěch ve výkonových úkolech odlišně. Jako klíčovou proměnou této skutečnosti označila **výkonový cíl**, který vysvětluje určité chování v úkolové situaci (Dweck, 1989). Rozšířila dosavadní pohledy o jiné dva typy cílů (*mastery goals versus performance goals*) (Dweck; 1989): **1) učební** (úkolové, rozvojové) **cíle** zaměřené na učení, či na splnění nějakého úkolu. Student, který se orientuje na dosahování učebních cílů, se snaží zdokonalovat vlastní kompetenci, naučit se něčemu novému, dosáhnout mistrovské úrovně při řešení nových úkolů. Rád se zhošťuje náročných a problémových úkolů, přičemž jeho primárním cílem je splnit úkol, nikoliv získat uznání. Orientace na učební cíle mu navíc poskytuje jistou volnost při učení se novým věcem, „dovoluje“ mu dělat chyby a brát je jako výzvu, což ho v konečném důsledku vede ke zvýšenému úsilí a zkoušení nových postupů řešení; **2) výkonové cíle** zaměřené na podání výkonu. Student, který se orientuje na výkon, má tendenci „porovnávat se s druhými spolužáky a soutěžit s nimi o lepší výsledek, který je pro něho důležitější než průběh celého učení“ (Krejčová, 2011, s. 119). Student tedy neustále hodnotí své výkony a hodnocení druhých, má pro něho velký význam. Za nejdůležitější považuje demonstraci vlastních schopností a získávání veřejného uznání za to, že něco dokázal lépe než ostatní (Ames, 1992). Zaměření na výkonové cíle však může vést k vytvoření negativních reakcí na neúspěch, což může vést ke zpochybňování vlastních schopností, snižování vlastních očekávání, častějšímu výskytu negativních emocí, snížené vytrvalosti a zhoršeným výkonům studenta (Dweck, 1989).

Elliot s kolegy rozšířil model tří původně rozlišovaných učebních a výkonových cílů: **1 ovládnutí učiva** (*mastery*); **2 předvedení školního výkonu** (*performance – approach*); **3 vyhnutí se selhání školního výkonu** (*performance – avoidance*); na model výkonových cílů 2 x 2 (Elliot, McGregor, 2001) a později na model 3 x 2 (Elliot et al., 2011). V modelu 2 x 2 (obrázek 2) mají jak úkolové, tak výkonové cíle podobu přibližování se žádoucímu (*approach*) nebo vyhýbání se nežádoucímu (*avoidance*). Model 3 x 2 nově rozlišuje také v rámci toho, zda je kompetence hodnocena ve vztahu ke kritériu úkolu nebo osobnímu kritériu (obrázek 3) a zahrnuje následující cíle (Elliot et al., 2011):

- **zvládnout úkol** (*task-approach goal*) snaha rozvinout kompetenci v rámci určité činnosti (*task-based competence*), např. udělat úkol správně;
- **vyhnout se úkolu** (*task-avoidance goal*) snaha vyhnout se nekompetentnosti v rámci určité činnosti (*task-based incompetence*), např. vyhnout se děláni úkolu nesprávně;
- **rozvinout kompetenci** (*self-approach goal*) snaha o sebezdokonalení, snaha dosáhnout osobní kompetence (*self-based competence*), např. udělat úkol lépe než předtím;
- **neztratit kompetenci** (*self-avoidance goal*) snaha neztratit kompetenci (*self-based incompetence*), např. neztratit výkonnost, nezapomenout, co už znám;
- **předvést výkon/ úspěch** (*other-approach goal*) snaha rozvinout své kompetence lépe než ostatní (*other-based competence*), např. dělat něco konkrétního lépe než ostatní;
- **vyhýbání se neúspěchu** (*other-avoidance goal*) ve snaze nebýt méně kompetentní než ostatní (*other-based incompetence*), např. nedělat něco hůř než ostatní.



Obrázek 2 2x2 model výkonových cílů (modifikováno podle Elliot, McGregor, 2001, s. 502)



Obrázek 3 3x2 model výkonových cílů (modifikováno podle Elliot et al. 2011, s. 634)

Podle Mareše (2013) je rozlišování učebních a výkonových cílů užitečné nejenom pro „charakterizování žáka, ale také pro diagnostiku převládající orientace celých institucí, celých škol“ (Mareš, 2013, s. 266). Pokud škola nebo učitelé upřednostňují **výkonový přístup** před úkolovým,

tak ve své podstatě upřednostňují soutěžení; neustále porovnávají schopnosti a výkony studentů, aktualizují výkonové ukazatele. V takovém prostředí je student nucen přemýšlet o tom, jak jeho schopnosti vnímá a hodnotí učitel nebo spolužáci. V **úkolově** orientovaném prostředí je student naopak odváděn od neustálého porovnávání se s ostatními. Je více směřován k sebezdokonalování, získávání nových kompetencí a zlepšování sebepojetí.

2. 3. 1 Aspirační úroveň

Jedna z proměnných uvedených v modelu výkonové motivace (obrázek 1, s. 25) je označena jako aspirační úroveň. „*Aspirace je procesem mobilizace určité úrovně úsilí k dosažení takového úspěšného výsledku, který jedinci zajistí prožitek uspokojení*“ (Smékal, 2012, s. 109). Aspirace zahrnují vnitřní představu o vlastní výkonnosti, čímž získávají i **motivační potenciál**. Jsou součástí sebevědomí a sebehodnocení. Aspirační úroveň, která vyjadřuje úroveň cílů, jež si jedinec vytyčil a očekává, že jich dosáhne (Mareš, 2013), může být tedy definována jako stupeň sebehodnocení, který je nezbytný k tomu, aby člověk prožíval uspokojení (Smékal, 2012). Jednotliví lidé, tedy i studenti, se mezi sebou liší stupněm aspirační úrovně. Jeden student např. nebude spokojený, dokud nedosáhne vynikajících výsledků, zatímco druhému stačí, když nebude horší než většina ostatních spolužáků a třetímu je úplně jedno, jaké jsou jeho školní výsledky, ale všichni svůj volný čas věnuje hře na klavír, protože chce vyhrát národní soutěž a být přijat na konzervatoř. Kiang se svými spolupracovníky (2015) uvádí, že aspirace a očekávání jsou **rozhodujícími činiteli** pro motivaci k dokončení studia a dosahování úspěchů. Ve svém výzkumu se zaměřili na zjišťování změn úrovně aspirace a očekávání v průběhu po přechodu ze střední na vysokou školu. Zjistili, že aspirace jsou relativně stabilní proměnnou, zatímco očekávání se v průběhu času zvyšují a že rozdílná úroveň aspirace a očekávání korelovala s depresivními symptomy, zatímco shodná úroveň ukázala souvislost s vyšším sebevědomím a sebeúctou studentů.

Studenti si vytyčují různě náročné cíle podle toho, jak obtížná se jim jeví činnost, kterou musí udělat, aby konečný výsledek prožívali jako úspěch nebo jako neúspěch. Ne vždy však dokážou správně odhadnout, na co jejich schopnosti resp. aktuální dovednosti stačí a na co už ne. Někteří se přeceňují a stanovují si nespílitelné cíle, volí příliš obtížné úkoly a případným neúspěchem se moc netrápí. Jiní se naopak neustále podceňují, stanovují si nízké cíle, volí jen průměrně obtížné nebo snadné úkoly, protože mají strach z případného selhání a ztrapnění se (Mareš, 2013). Výše aspirační úrovně tedy odráží především celkovou sebedůvěru jedince, ale také: zkušenosti s činnostmi, ve které je aspirační úroveň vytyčována; schopnosti pro danou činnost a zájem o ni; poměr potřeby dosáhnout úspěchu a potřeby vyhnout se neúspěchu (Smékal, 2012). U Studentů

s převažující potřebou úspěchu bude aspirační úroveň zvýšená, zatímco u studentů s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu bude spíše nižší.

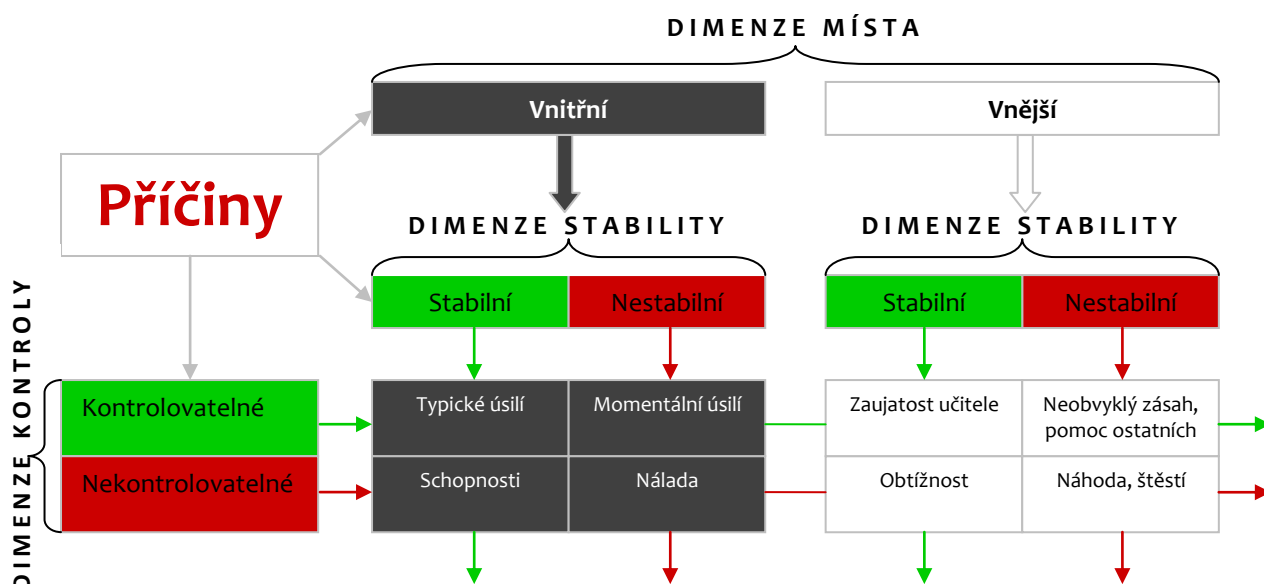
Při tradičním vyučování je to zpravidla jen učitel, kdo rozhoduje o náročnosti úkolů, které mají studenti řešit. Výborným studentům přiděluje buď úkoly obtížnější, nebo větší množství úkolů (což ovšem studenty ani nemotivuje ani nerozvíjí), slabším studentům přiděluje úkoly snadnější. Problém představuje skutečnost, že je to učitel, kdo stanovuje aspirační úroveň studentů, a to na základě svého úsudku o jejich možnostech (mnohdy velmi nepřesnému úsudku) odvozeného z jejich školních výsledků. Při této strategii reálně hrozí, že slabší studenti jsou učitelem udržováni na nízké úrovni aspirace, zatímco výborní mohou stagnovat (Mareš, 2013). Učitelé by měli vědět, že velmi vhodnou a z motivačního hlediska velmi důležitou alternativou, která systematicky pracuje s aspirační úrovní studentů, je zadávání úkolů seřazených podle obtížnosti, kde si studenti sami rozhodují o tom, jak obtížný úkol zvolí. Pokud takto pracují se studenty dlouhodobě, poskytují jim možnost naučit se přiměřeně hodnotit jak své současné možnosti, tak své potenciality.

2. 4 Motivace a kauzální atribuce

Součástí lidské přirozenosti je hledat příčiny, které pomáhají objasnit průběh činností a dosažené výkony (proč něco dopadlo, jak dopadlo). Nejedná se však o vědecké, či výzkumné hledání, ale o laické „...připisování příčin, které provádíme mimoděk, jaksi za pochodu, aniž máme čas, zájem či jiné předpoklady pronikat do hloubky a na jádro věcí“ (Helus, 2015, s. 349). Toto subjektivní připisování příčin úspěchům a neúspěchům (našim i cizím) se označuje jako **kauzální atribuce** (kauza = příčina, atribuce = připisovat). Důležitou roli v této souvislosti hraje přesvědčení studenta o vlastních schopnostech (self-efficacy) organizovat a vykonávat činnosti vedoucí k úspěšnému dosažení určitých vzdělávacích cílů. Studenti s větším přesvědčením o osobní účinnosti si vybírají obtížnější úkoly, mají větší výdrž a jsou odolnější vůči případným neúspěchům (Zimmerman, 2000).

Ve vztahu k výkonové motivaci je nejznámější a velmi často citovanou teorií Weinerova atribuční teorie (např. Weiner, 1979, 2000). Weiner původně rozlišil čtyři základní příčiny, které jsou relevantní při vysvětlování úspěšného či neúspěšného výkonu: *schopnosti; úsilí; obtížnost úkolu; štěstí*. Zdůrazňoval také, že k vyhodnocování příčin úspěšného či neúspěšného výkonu nedochází pokaždé. Dochází k němu zejména po neúspěšných či závažných výkonech (Weiner, 1979). Později Weiner navrhnul modifikovanou verzi své teorie, ve které hovoří o třech hlavních kauzálních

dimenzích (Weiner, 1979, 2000): **dimenzi místa**, ve které rozlišuje příčiny z hlediska jednajícího jedince na *vnitřní* a *vnější*; **dimenzi stability**, v níž rozlišuje příčiny z hlediska stálosti na *příčiny stabilní* a *nestabilní*; **dimenzi kontroly**, ve které rozlišuje příčiny z hlediska volní kontroly na *kontrolovatelné* a *nekontrolovatelné*. Vztah mezi příčinami a dimenzemi kauzality uvádí obrázek 2.



Obrázek 4 Typické příčiny připisované úspěchu a neúspěchu (modifikováno podle Weiner, 1979, s. 7)

Jak z obrázku 2 vyplývá, **vnitřními příčinami** jsou studentovy **schopnosti** a **úsilí**. Způsob, jakým student při hodnocení vlastního výkonu své schopnosti nahlíží, závisí na jeho předešlých zkušenostech. Úspěchy v určité oblasti ho vedou k přesvědčení, že má v konkrétní oblasti určité schopnosti. Neúspěchy naopak jeho přesvědčení redukuje. Svůj výkon samozřejmě poměruje i s výkony spolužáků. Pokud je úspěšný v něčem, v čem jeho spolužáci selhávají, sám sebe vnímá jako schopného. **Vnějšími příčinami** jsou subjektivně vnímaná **obtížnost** (úkolů nebo situací) a **náhoda**, štěstí. Některé příčiny mohou **působit stále** a příliš se neměnit (např. intelektové schopnosti), jiné se mohou **proměňovat** v čase (studentovo úsilí kolísá podle jeho momentálního rozpoložení, náhodou si při zkoušení vybere otázku, na kterou zná odpověď). Některé příčiny student **kontrolovat může** (např. vlastní úsilí), jiné jsou z jeho pohledu **neovlivnitelné** (např. intelektové schopnosti).

Pokud student připisuje své úspěchy stabilním příčinám (např. svému intelektu), je výsledkem **vysoké očekávání** budoucího úspěchu. V případě, že stabilním příčinám (např. nedostatku schopností) student připisuje své neúspěchy, je výsledkem **nízké očekávání** budoucího úspěchu a malá motivovanost k další práci (Weiner, 2000). Také dimenze kontroly je z hlediska motivace

velmi důležitá, neboť studentovo přesvědčení, že určité příčiny může kontrolovat, **ovlivňuje** jeho další rozhodování, **určuje**, jeho budoucí chování. S vědomím, že určitý jev může ovlivnit, roste jeho motivace k dané činnosti (Pavelková, 2002).

Ve vztahu k emocionálním stavům studenta je dimenze místa spojována s primárním vlivem na emoce spojené se **sebehodnocením** (např. hrdostí); dimenze stability ovlivňuje **očekávání úspěchu**; dimenze kontroly má zásadní vliv na sociální emoce (zahanbení, vina) (Weiner, 2000). Jak určité typy očekávání, tak afektivní stavy ve svém důsledku aktivují nebo deaktivují budoucí výkonové chování (Pavelková, 2002).

Podle Weinerovy atribuční teorie jsou nejvíce motivovaní studenti, kteří (Weiner, 1979):

- upřednostňují situace, ve kterých mohou výsledky činnosti přičíst sobě samým;
- přičítají výsledek činnosti svému vynaloženému úsilí;
- jsou vnímaví a reagují na signály, které ukazují, že pro dosažení úspěchu je potřeba vyvinout nějaké úsilí.

Weiner svůj teoretický model posuzování vlastního chování (intrapersonální teorie motivace) aplikoval i na posuzování chování druhých osob (interpersonální teorie motivace), při kterém hraje klíčovou roli **dimenze kontroly**. Kombinace různých očekávání vede k posouzení odpovědnosti hodnoceného jedince za jeho chování; vyvolává nějakou emoční reakci a následný způsob jednání a chování.

Snaha učitele vysvětlovat si vlastnosti, důvody úspěchu či neúspěchu studenta určitými příčinami, je běžná. Důležité je, nakolik si učitel uvědomuje závažnost dopadů svých přesvědčení o příčinách na své chování, které ve výsledku příznivě nebo nepříznivě ovlivňuje jak chování a studijní výsledky studenta, tak jeho zájem o vyučovaný předmět a vnitřní motivaci ke studiu.

Velmi **nepříznivý** dopad na studenta a jeho motivaci má situace, kdy si učitel vysvětluje (Helus, 2015; Weiner, 2000):

- **úspěch** studenta **vnějšími příčinami** – šťastnou náhodou; podváděním studenta při testu („...zřejmě opisoval, jinak si jeho úspěch vysvětlit nedovedu“); výjimečně se připravil atp.;
- **neúspěch** studenta **stabilními příčinami** – nedostatečným nadáním a schopnostmi („...prostě na to nestačí“); špatným rodinným prostředím („nemá základní podmínky, aby z něj něco bylo“) atp.

Naopak od výše uvedeného, **příznivý dopad** na studenta a jeho motivaci má situace, kdy si učitel vysvětluje:

- **úspěch** studenta **vnitřními příčinami** – nadáním, ctížádostí, běžně vynakládaným úsilím atp.;
- **neúspěch** studenta **nestabilními příčinami** např. momentální indispozicí, nesoustředěností.

2. 5 Motivace a zaujetí zajímavou činností

Lidé, kteří se věnují nějaké činnosti, jež je osobně velmi baví, zajímá a těší, se do ní mnohdy ponoří tak hluboce, že zapomenou na čas i vše okolo. Vykonávaná činnost jim nepřipadá obtížná a nemusí se do ní nutit. Csikszentmihalyi (1996), který tento, z motivačního hlediska velmi specifický jev zkoumal, zjistil, že lidé, kteří jsou zcela pohlčeni nějakou činností (např. hudebníci, sportovci, šachoví mistři, lékaři), ji provádějí pro pouhé potěšení z ní samé. Dále zjistil, že se v těchto specifických výkonových činnostech setkávají tři důležité motivační proměnné:

- člověk tuto činnost dělá rád;
- úkol, který před ním stojí, je přiměřeně obtížný;
- dovednosti člověka odpovídají obtížnosti úkolu.

Stav zaujetí takovouto činností a prožitek z ní nazval **flow**. Jedná se o velmi pozitivní psychický stav, ke kterému obvykle dochází, když jedinec vnímá rovnováhu mezi náročností prováděné činnosti a vlastní schopností splnit požadavky, které jsou s činností spojené a dosáhnout úspěchu (Beard, 2015). Prožitek typu *flow* zahrnuje osm základních prvků (Csikszentmihalyi, 1996):

- **náročnost aktivity a dovednosti jsou v rovnováze** – činnost (nebo úkol) musí být náročná, musí vyžadovat určité dovednosti a zároveň musí existovat reálná šance na dokončení a úspěch;
- **koncentrace na činnost** (úkoly) přichází sama od sebe, velmi přirozeně, jako dýchání. Myšlenky, které přímo nesouvisí s vykonávanou činností, jsou vytěsněny, člověka tak při činnosti nic neruší;
- **jasný cíl** – vykonávaná činnost má stanovený zcela konkrétní a jasný cíl;
- **zpětná vazba** – požadavky na jednání a zpětná vazba o tomto jednání jsou člověkem vnímány a prožívány jako jasné a samozřejmé, bez potřeby podrobnějšího vysvětlování. Člověk v průběhu činnosti intuitivně ví, co a jak má dělat;
- **činnost splyne s podvědomím** - člověk je tak ponořen do činnosti, že jeho „já“ s prováděnou činností splývá. Ztrácí se jak potřeba sebeuvědomování, tak potřeba přemýšlet o prováděné činnosti (sloučení podvědomí a činnosti);

- **kontrola** - činnost, či snaha o ni má naprosto hladký průběh. Jeden krok spontánně přechází v druhý, jednotlivé fáze činnosti na sebe hladce navazují a vyvolávají v člověku radost a pocit, že vše „běží samo“, vše je řízeno vnitřní logikou (odtud zřejmě pramení označení *flow*);
- **ztráta vědomé regulace činnosti** - vnímání a prožívání času je značně pozměněno. Člověk během *flow* činnosti často ztrácí pojem o čase, hodiny letí jako minuty;
- **změněné vnímání času** – v průběhu vykonávané činnosti dochází ke změně vnímání času – čas se jakoby zrychluje.

2. 5. 1 Flow, učení a výkon

Flow má pozitivní efekt na výkon. Výjimku tvoří vysoce riskantní aktivity (např. adrenalinové sporty, jako je highline, buildering, caving), které jedinec nemá zcela pod svou kontrolou a plné ponoření může být životu nebezpečné (Kubíková, 2012).

Některé z pedagogicko-psychologických výzkumů prozkoumávaly, zda existují školní situace, které u žáků navozují prožitek typu *flow*. Zjistily, že takové situace existují a že je lze obecně charakterizovat jako situace, ve kterých se setkávají tři procesy (podle Mareš, 2013): **zájem žáků**; **soustředění žáků** a **potěšení žáků** z prováděné činnosti. Jeden dlouhodobý výzkum amerických studentů ukázal, že zkoumaní studenti zažívali pocit, že je učení baví, že jsou zainteresováni na svém učení v případech, kdy (Mareš, 2013):

- náročnost úkolu z jejich pohledu (tj. výzva obsažená v zadaném úkolu) byla vysoká a jejich vlastní dovednosti byly rovněž vysoké, tedy s nároky úkolu v rovnováze;
- pokyny k úkolu byly jasné a žáci měli navíc pocit, že podmínky, za nichž se učí, mohou sami ovlivnit, mohou je kontrolovat a řídit;
- žáci byli více zaangażováni na učení, když šlo o individuální nebo skupinovou práci, nikoli o hromadnou výuku (tj. výklad, zkoušení, příp. sledování výukových videoprogramů).

Ve vztahu ke školní praxi má však prožitek *flow* některá slabá místa. V edukačním procesu si žáci mohou jen těžko vybírat pouze činnosti, které je baví. Musí se podřídit i povinnostem. Učitel by se však měl snažit zvyšovat angažovanost žáků při učení a vybírat takové aktivity, které podporují jejich autonomii a svou náročností jsou přiměřené jejich aktuálním dovednostem, jsou pro jejich dovednosti přímou výzvou (Man, Mareš, 2005; Mareš 2013).

2. 6 Motivace a nuda

Nuda dlouhodobě představuje vážný problém ve vzdělávání. Je chápána jako negativní jev významně snižující motivaci žáků a studentů. Ve škole je nuda jedním z prožitků, který velmi často určuje celkový emotivní prožitek žáků a studentů ze školy a přispívá tak k jejímu negativnímu hodnocení (Hrabal et al., 1989; Pavelková, 2010; Pavelková, Dvořáková, 2015).

Z teoretického hlediska bývá nuda definována jako emoce, která se projevuje jak na úrovni emocionální, tak úrovni kognitivní (Pavelková, 2010; Pekrun et al., 2010). V odborné literatuře je nuda obecně charakterizována jako dočasný pocit nízkého vzrušení a nepříjemných emocí vyvolaných prostředím nebo individuálními rozdíly (Vogel-Walcutt et al., 2012). Souhrnná definice říká, že: „...nuda se objevuje, když jedinec zažívá současně jak (objektivní) neurologický stav nízké aktivace, tak (subjektivní) psychologický stav nespokojenosti, frustrace nebo nezájmu jako reakci na nízkou aktivaci“ (Vogel-Walcutt et. al., 2012, s. 102). Další autoři se shodují v tom, že „...nuda je deaktivující učební motivace, jejíž doba a síla je odvislá od **situace** a člověka“ (podle Pavelková, 2010, s. 220).

Pekrun s kolegy (2010), kteří zkoumali vliv nudy ve vztahu ke školnímu výkonu, upozorňují, že ačkoli nuda patří v současné době mezi jednu z nejčastěji zakoušených emocí, bylo jí doposud věnováno mnohem méně pozornosti, než emocím strachu, úzkosti či agrese. Vyjadřují názor, že možným důvodem tohoto opomíjení může být skutečnost, že nuda je, ve srovnání se zjevným afektivním prožíváním strachu, úzkosti či agrese, „...tichá emoce“ (Pekrun et al., 2010, s. 531). Autoři upozorňují, že i z toho mála výzkumných zjištění je zřejmé, že nuda může být stejně škodlivá, jako jiné negativní emoce – negativně ovlivňuje pozornost, vnitřní motivaci, úsilí ke školní práci, studijní strategie, seberegulaci atp., čímž negativně ovlivňuje studijní výsledky. Ve vztahu k motivaci zdůrazňují, že **nuda není opakem zájmu**, respektive, že nuda je víc než pouhá absence zájmu. Nezájem může vést k nudě, ale **není s ní totožný**. Nezájem je afektivně neutrální a nezpůsobuje emocionální bolest, zatímco nuda je velmi stresující (Daschmann et al., 2011). A s ohledem na různé afektivní zatížení vede nuda a nezájem k odlišným motivačním důsledkům. Pekrun s kolegy (2010) argumentují, že mít zájem např. o nějakou činnost a těšit se z ní, zahrnuje její pozitivní vnitřní hodnocení, což vyvolává pozitivní vnitřní motivaci k výkonu této činnosti (jedinec je k činnosti vnitřně motivován). Nedostatek zájmu a radosti z činnosti naopak znamená nedostatek pozitivního vnitřního hodnocení, který se odrazí v nedostatku vnitřní motivace a nezbytnosti vnější motivace pro udržení angažovanosti. Nuda však ve srovnání s nedostatkem zájmu zahrnuje víc než jenom nedostatek pozitivního vnitřního hodnocení a motivace. Nuda vede

k **negativnímu vnitřnímu hodnocení dané činnosti a vyvolává vnitřní motivaci vyhnout se zapojení do takové činnosti**. Autoři uzavírají, že rozdíl mezi nedostatkem zájmu a nudou, koncepčně odpovídá rozdílu mezi nedostatkem motivace přiblížit se žádoucímu (approach) na straně jedné a vyhnout se nežádoucímu (avoidance) na straně druhé (Pekrun et al., 2010).

K situačním faktorům, které přispívají ke vzniku nudy, patří učební činnosti, které jsou studenty vnímané jako bezvýznamné; monotónně se opakující; příliš abstraktní; nezáživné; příliš omezující; příliš nebo naopak málo náročné atp. (Vogel-Walcutt et al. 2012). Při podrobnějším vymezení bývá nuda většinou popisována pomocí jejích pěti komponent (Hrabal, Pavelková, 2010; Mareš, 2013; Pavelková, 2010; Pekrun et al. 2010):

- **afektivní komponenta:** student zažívá pocity prázdnoty provázené nepříjemnými pocity a nechutí (někdy až odporem) k činnosti;
- **fyzilogická komponenta:** student pociťuje sníženou aktivaci organismu – únavu, ospalost, neklid;
- **kognitivní komponenta:** student se přestává soustředit, „vypíná“ pozornost, zdá se mu, že čas neutíká (zdá se nekonečný), myšlenkami je někde jinde – objevuje se denní snění;
- **behaviorální, expresivní komponenta:** student se stahuje do sebe, zívá, zaujímá uvolněnou pozici (podepírá si hlavu, lehá si na lavici); občas se začne chovat nevhodně nebo agresivně (ryje své jméno do lavice, provokuje učitele atp.);
- **motivační komponenta:** student sám sebe aktivuje – věnuje se náhradním aktivitám (kreslí si na papír, hraje si s mobilem, čte si pod lavicí), pokouší se z nudné situace uniknout.

Svendsen (2011) zdůrazňuje čtyři typy nudy a upozorňuje na to, že se různě překrývají:

- **nuda situační**, která má konkrétní příčinu (objevuje se např., když člověk na něco nebo někoho čeká);
- **nuda z nasycení**, která nastává, když je člověk opakovaně vystavován stále stejným podnětům;
- **nuda existenciální**, která nemusí mít konkrétní důvod. Objevuje se, když „... duše postrádá obsah a svět se točí naprázdno“ (Svendsen, 2011, s. 39);
- **nuda tvůrčí** se víc než obsahem vyznačuje výsledkem. Člověk, který se nudí, je nucen tvořit něco nového, aby nudu překonal.

Pro školní praxi, je však nejdůležitější rozlišení **situačních** a **existenciálních** forem nudy (Hrabal, Pavelková, 2010). Jak je uvedeno výše, situační nuda má svou konkrétní příčinu (studenti jsou

např. vystavení monotónnímu výkladu učitele), zatímco existenciální nuda nemusí mít žádný konkrétní důvod, protože problém není v situaci, ale v konkrétním jedinci. Ten se neumí sám zabavit, něčemu se sám věnovat, nadchnout se pro nějakou činnost a vydržet u ní. Nudí se mnohem častěji než jiní lidé (Mareš, 2013).

2. 6. 1 Příčiny vzniku nudy ve škole

Podle Svendsena (2011) fakt, že člověk prožívá stav nudy, ještě neznamena, že si musí být tohoto stavu vědom nebo že je schopen udat nějakou konkrétní příčinu, která způsobila, že se nudí.

Nuda ve škole je považována především za **frustraci** poznávacích **potřeb** a potřeb aktivy (Čejková, 2014; Pavelková, 2010; Vogel-Walcutt et al. 2012). S ohledem na tento předpoklad se nabízí závěr, že ve škole se pravděpodobně budou nudit hlavně schopnější studenti, jejichž znalosti převyšují požadavky školy a při výuce nejsou dost vytíženi. Výzkumy však ukazují, že se nudit mohou všichni studenti (výborní, průměrní i špatní), protože prožitek nudy „...nezávisí na množství podnětů, které na žáka působí, ale na tom, mají-li tyto podněty incentivní hodnotu vážící se k potřebám žáka“ (Hrabal et al., 1989, s. 160).

Robinson (podle Hrabal et al., 1989; Hrabal, Pavelková, 2010) při svém výzkumu týkajícím se vzniku nudy ve škole a jejího vlivu na chování žáků a studentů při vyučování zjistil, že nuda ve škole má dva hlavní zdroje:

- **prožívanou monotónnost (jednotvárnost) vyučovacích hodin** V tomto případě bývá za zdroj nudy považován **učitel**, přičemž za problematický je považován zejména monotónní způsob výkladu. Učitel např. mluví potichu nebo naopak drmolí; jeho výklad je po obsahové stránce jednotvárný a nenápaditý. Studentům však také vadí způsob komunikace. Vadí jim nevyváženost vzájemné komunikace - učitel např. mluví moc a studenti nemají příležitost si o probíraném tématu podebatovat (Mareš, Křivohlavý, 1995);
- **subjektivně vnímanou neužitečnost vyučovacího předmětu nebo látky.** Tento zdroj se týká studenta a jeho subjektivního prožitku neužitečnosti právě probíraného učiva nebo předmětu jako takového. Čím je však učivo či předmět pro studenta významnější, tím méně se nudí.

Oba zmíněné zdroje snižují stimulační hodnotu vyučování, čímž zvyšují vnitřní napětí studentů a vyvolávají potřebu „zahnat nudu“. Nutno dodat, že nuda má i svou **interakční dimenzi** a nezasahuje jen studenty. Přenáší se z učitele na studenty, ze studentů na učitele, ze studenta na studenta, z předmětu na předmět (Pavelková, 2010). „Žákovská nuda bývá jedním z nejsilnějších

zdrojů **učitelovy frustrace**“ (Mareš, 2013, s. 283). Hrabal a Pavelková (2010) uvádějí, že nuda se ve škole nejčastěji projevuje: rozptýlenou aktivitou; stažením se do sebe; agresivním chováním.

Rozptýlená aktivita je učiteli jako jediná chápána jako typický výraz nudy. Student si „čmárá“ do všeho, co má po ruce (sešit, kniha, lavice, vlastní ruce atp.) nebo si hraje s čímkoli, co má po ruce (cvaká propiskou, manipuluje s mobilním telefonem atp.). Další zmíněný projev nudění – **stažení se do sebe**, se projevuje tzv. denním sněním – student je duchem nepřítomný, nepřemýšlí nad výukou, ale nad jinými „svými“ věcmi. **Agresivní chování** je poměrně častým projevem nudy a téměř vždy je namířeno proti učiteli (Pavelková, 2010). Typické je válení se po lavici; obracení očí v sloup; nasazování znučeného, znechuceného výrazu; zívání; dělání schválností ve snaze naštvat učitele (kopání do lavice, házení papírků po třídě, sarkastické poznámky k učivu).

Jak ale nudu ve škole snížit? Co udělat, aby se žáci ve škole nenudili? Tabulka 1 obsahuje doporučení jak snižovat nudu ve škole. Tato doporučení vycházejí ze závěrů přehledové studie Vogel-Walcuttové a jejích kolegů (2012).

Dímenze	Školní situace	Doporučení
Nepříjemné pocity studentů	Student považuje úkoly za bezvýznamné, takové, jejichž splnění mu nic nepřinese	Vysvětlit širší kontext, smysl procvičování, možný přínos získaných znalostí pro praxi
	Student neví, co má dělat, jak má při plnění úkolů postupovat nebo z jakých zdrojů má čerpat	Poskytovat citlivou podporu, řídit průběh jeho učení
	Student se cítí omezen pravidly nebo okolnostmi	Podporovat studentovu autonomii a poskytovat mu více možností, ze kterých by mohl sám volit
	Student má pocit, že se nemůže téměř o ničem sám rozhodnout, nemůže sám řídit a kontrolovat průběh své činnosti	
	Student preferuje jiný úkol	Diskutovat se studentem o možnostech úkolů nebo činností, které přicházejí do úvahy
Nízká aktivace studentů	Ve školní práci jsou přítomny pro studenta abstraktní pojmy nebo úkoly	Poskytnout studentovi konkrétní příklady a výstižná přirovnání, aby pochopil podstatu
	Typ úkolů, které student musí řešit je stále stejný nebo monotónní	Změnit úkoly – nabízet úkoly, které jsou nové, překvapivé, vyvolávající očekávání. Změnit pracovní tempo a zařadit kooperativní učení
	Student, má plnit úkoly, které pro něho postrádají vzrušení (považuje je za nezáživné)	Přizpůsobit úroveň obtížnosti aktuálním znalostem a dovednostem
	Úkol, který má student splnit je pro něho nepřiměřený (příliš lehký nebo příliš těžký)	
	Studentům chybí jasné cíle nebo směřování	Vést studenta ke změně hodnot a snaze dosáhnout dokonalosti

Tabulka 1 Doporučení jak snižovat nudu ve škole (modifikováno podle Vogel-Walcutt et al., 2012, s. 104)

2. 7 Vliv strachu a úzkosti na školní motivaci

Obecně platí, že základní podmínkou jakéhokoliv učení je pocit bezpečí. V situaci ohrožení nastupuje stresová reakce, pozornost a energie jedince je automaticky přeměřována ke zdroji skutečného nebo domnělého ohrožení, nikoliv k úsilí porozumět a osvojit si nové či k úsilí úspěšně zvládnout zadaný úkol (Kopřiva et al. 2008). Strach i úzkost ve škole jsou velmi závažnými motivačními činiteli, které mohou ve své mírné podobě motivaci ke školní práci zvyšovat. Pokud se však jejich intenzita zvýší, motivace studentů i jejich výkony se významně snižují (Alpert, Haber, 1960; Hrabal et al., 1989; Stránská, Pančochová, 2013; Preiss et al., 2006).

Strach i úzkost patří stejně jako nuda k negativním emocím (Pavelková, 2002, 2010; Pekrun et al., 2010; Stuchlíková, 2007). **Strach** bývá obecně označován jako reakce na aktuálně vnímané či hrozící nebezpečí a definován jako nepříjemný prožitek ohrožení vázaný na konkrétní objekt či situaci. **Úzkost**, někdy označována za „...*fenomenologické dvojče strachu*“ (Michalčíková, 2007), bývá na rozdíl od strachu definována jako difúzní trvalý pocit ohrožení, kdy prožívající není schopen přesně říct, co ho ohrožuje (Preiss et al., 2006; Stuchlíková, 2007). Autoři se však různí v názoru, zda odlišovat tyto dvě emoce nebo je považovat za různá označení téhož (Michalčíková, 2007; Stuchlíková, 2007; Vymětal et al., 2007). Stuchlíková (2007) uvádí, že v tomto ohledu spousta psychologů poukazuje na množství společných prožitkových, behaviorálních a fyziologických aspektů úzkosti a strachu, a dodává, že „...z tohoto důvodu nebývají pojmy úzkost a strach vždy striktně rozlišovány“ (Stuchlíková, 2007, s. 146). Michalčíková (2007) a Vymětal s kolegy (2007) v soulasu s tímto tvrzením uvádějí, že předmět strachu se může postupem času stávat méně konkrétním, čímž se blíží kvalitám úzkosti, stejně tak úzkost má tendenci měnit se časem ve strach či strachy. Obě emoce jsou prožitkově nepříjemné, ve smyslu blížícího se nebezpečí, jsou orientované na budoucnost a narušují průběh aktuálně prováděných činností (Pavelková, 2002, 2010; Stuchlíková, 2007; Vymětal et al., 2007).

V této práci se ztotožňujeme s autory zdůrazňujícími značný překryv a nejednoznačnost ve vymezování pojmu strach a úzkost a v následujícím textu mezi tyto pojmy nebudeme klást ostrý předěl.

2. 7. 2 Strach a úzkost v edukačním procesu

Strach a úzkost jsou v edukačním procesu vyvolávány neadekvátními formami vyučování a interakce učitelů se studenty a nevhodnými formami způsobů výchovy (Stránská, Pančochová, 2013). Jak bylo řečeno výše, strach i úzkost mohou za určitých podmínek výkon zvyšovat nebo ho

naopak významně snižovat. Tendence prožívat strach v různých situacích je individuální. U primárně úzkostných studentů dochází k rychlému nástupu strachu již při menším reálném ohrožení. Silné ohrožení však rozdíl mezi úzkostnými a méně úzkostnými studenty stírá – potřeba bezpečí je frustrována u všech studentů a strach prožívají všichni (Hrabal et al. 1989). Strach a úzkost jsou pro studenta, u kterého se vyskytují ve vyšší míře velmi bolestnou zkušeností a mohou velmi negativně ovlivňovat jeho úspěšnost, rozvoj sebevědomí, socializaci a jsou zodpovědné za zhoršení studentových výkonů (Stránská, Pančochová, 2013). Úzkostnější studenti se do stavu úzkosti dostávají velmi rychle, strach jim významně ztěžuje proces učení a prožívají ho intenzivněji. Méně úzkostní studenti prožívají strach spíše jako motivační tlak, který je nutí, aby se začali učit, ale v procesu učení už strach neprožívají (Alpert, Haber, 1960; Hrabal, Pavelková, 2011). Jinými slovy, strach může ve své mírné podobě (např. tlak vědomí, že se zítra píše test z matematiky) pro neúzkostného studenta představovat pozitivní motivaci, která zvýší jeho úsilí při domácí přípravě a při samotném testu strach už studentův výkon nenaruší. U úzkostného studenta však hrozí, že výsledným efektem prožitku strachu bude neschopnost studenta vybavit si informace velká nervozita při testu a ztráta sebevědomí (Pavelková, Dvořáková, 2015). V tomto smyslu je tedy potřeba rozlišovat mezi **úzkostností (strachem) jako osobním rysem** žáka, jeho trvalejší charakteristikou, která představuje míru pohotovosti k bojácnému chování a prožívání (Vymětal, 2007) a mezi **stavem strachu** coby nepříjemným prožíváním, vyvolaným buď vnějšími podněty, situacemi (např. písemným testem, ústní zkouškou, obtížnou úlohou), nebo vnitřními podněty (vzpomínkami na školní neúspěchy či očekáváním ohrožující situace) (Hrabal, Pavelková, 2010).

Mezi mírou vnímaného ohrožení a intenzitou strachu je přímá úměrnost. Čím víc se student cítí ohrožený, tím větší je jeho strach. Přímá úměrnost je také mezi délkou vnímaného ohrožení a vytrvalostí strachové reakce. Čím déle se student nachází ve stavu ohrožení, tím vytrvalejší bude jeho strachová reakce. Učitelé si tuto skutečnost velmi často neuvědomují a ve své snaze motivovat studenty ke školní práci, ke zvýšení jejich úsilí či výkonu volí situace, jež strach navozují, čímž mohou jako „vedlejší produkt“ vyvolat některou z celé řady strachových reakcí – od psychosomatických obtíží (bolest hlavy, nevolnost, nechutenství atp.) či neurotických návyků (okusování nehtů, trhání vlasů atp.) přes vzdorovitost, agresivní chování až po únikové reakce (lhaní, záškoláctví) (Hrabal, Pavelková, 2010; Krowatschek, Domsch, 2007).

Negativní vztah mezi úzkostí a výkonem, zejména jeho negativní dopad na školní práci, je předmětem zájmu odborníků více než padesát let (Preiss et. al., 2006). Preiss a jeho kolegové

(2006) píšou, že motivační a interferenční kvality úzkosti byly prokázány v mnoha různých oblastech včetně úrovně výkonu a učení. Meta-analýzou výzkumných zjištění dospěli k závěru, že úzkost ovlivňuje jak motivaci ke školní práci, tak chování a poznávací procesy především negativně. Potvrdili negativní vliv úzkosti na self-efficacy a studijní zvyky a také souvislost mezi úzkostí a prokrastinací (Preiss et al., 2006). Alpert a Haber (1960) píšou, že kognitivní teorie nahlíží na testovou úzkost jako na multidimenzionální konstrukt a na teoretické úrovni v soulase s výše uvedeným, rozlišují mezi oslabující a aktivizující úzkostí. V následujícím textu se budeme stručně věnovat kognitivní stránce strachu coby jednomu z kognitivních motivačních mechanismů.

Prožitek strachu je nemyslitelný bez toho, aby student vnímal a interpretoval situaci, ve které se momentálně nachází, jako ohrožující. Vedle **emotivní, prožitkové složky** tedy hraje při vzniku strachu důležitou roli také **složka kognitivní** – student považuje situaci za obtížnou a ohrožující; nepředpokládá, že ji zvládne; obává se výsledku; předjímá negativní důsledky atp. Při zkoumání, jak tyto dvě složky působí na výkon, bylo zjištěno, že (Hrabal et al., 1989):

- očekávání úspěchu před zkouškou je více ve vztahu s pochybnostmi než s rozrušeností. Respektive mezi pochybnostmi o vlastní kompetenci uspět v dané situaci a očekáváním úspěchu je přímá úměrnost – čím větší jsou pochyby, tím menší je očekávání úspěchu;
- intenzita pochybností se před, v průběhu a po zkoušce téměř nemění, zatímco míra rozrušení při zkoušce dosahuje svého vrcholu a poté prudce klesá;
- výkon při zkoušce koreluje více s pochybnostmi tedy kognitivní složkou strachu než s rozrušením tedy emotivní, prožitkovou složkou strachu.

Přes výše zmíněnou nejednoznačnost většina výzkumů strachu ve školních výkonových podmínkách potvrdila negativní vztah mezi strachem a výkonem, potažmo prospěchem. Hrabal, Pavelková (2011) uvádějí, že tento ne zcela jednoznačný vztah je možné vysvětlit vlivem určitých charakteristik vyučování a osobnosti učitele:

- **vyučovací styl** učitele založený na nadměrné přísnosti (popř. až nepřátelství) zvyšuje míru prožívaného ohrožení (zejména u úzkostných studentů) a velmi pravděpodobně se bude negativně odrážet v motivaci a výkonech studentů;
- **osobní názor** učitele na vliv strachu v procesu učební činnosti – pokud je učitel přesvědčen, že strach velmi znevýhodňuje úzkostné studenty, bude je pravděpodobně hodnotit mírněji. Pokud je však přesvědčen, že student buď umí, nebo neumí a strach v tom nehraje žádnou roli, při klasifikaci pravděpodobně nebude na úzkostnost studenta brát žádný ohled;

- strachovou situaci mohou (mimo zkoušení) vytvořit i **nevhodně** připravené soutěže, **zraňující komunikace** mezi učitelem a studentem, **nepřátelství** spolužáků atp.

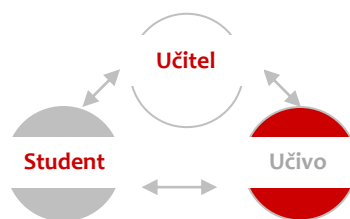
3. INTERAKCE V EDUKAČNÍM PROCESU A JEJÍ MOTIVAČNÍ DOPADY

„Výchova, vzdělávání i vyučování ve školním prostředí patří k nejnáročnějším aktivitám dospělých. Mimořádné nároky na realizaci této činnosti pramení zejména ze sociálních aspektů školních interakcí“ (Gillernová, 2012, s. 14).

Veškeré dění ve škole se opírá o interakci učitelů a žáků/ studentů. Psychologická problematika těchto **edukačních interakcí** je velice rozmanitá jak množstvím a kvalitou vzájemných vztahů, tak různorodostí podmínek školního edukačního prostředí, ve kterém se odehrává (Gillernová, 2007). Dříve než přejdeme k problematice interakce v edukačním procesu – činitelům, které ji ovlivňují, a vlivu, který má na motivaci studentů – stručně vymezíme pojmy edukační procesy, edukační prostředí, interakce.

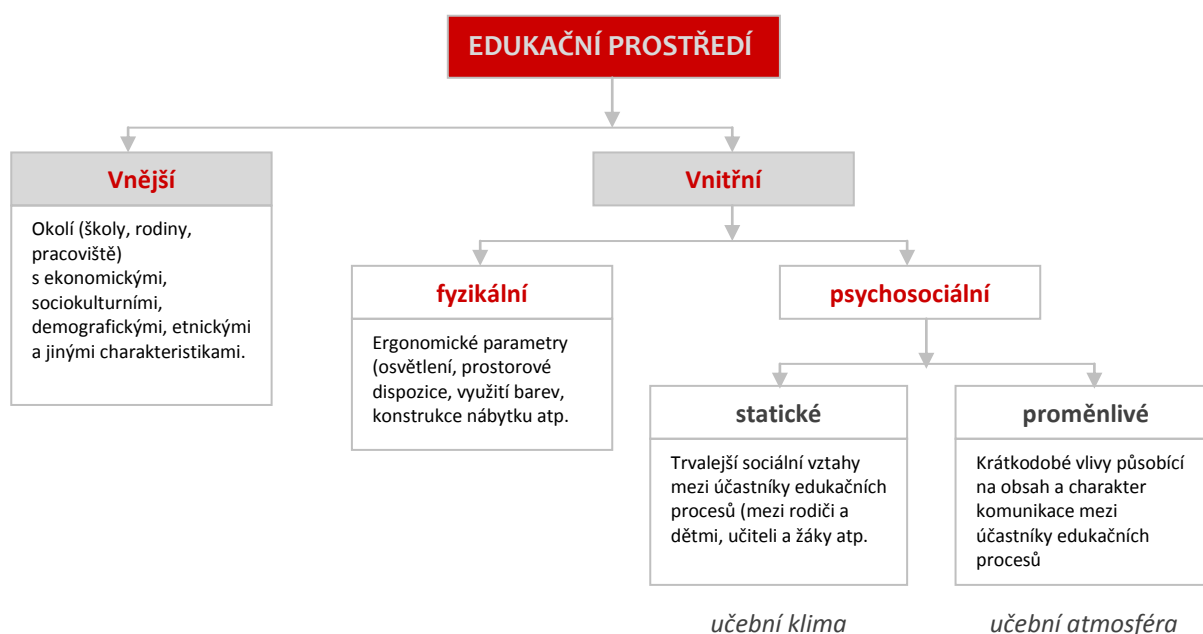
Edukační procesy (zkráceně **edukace**) jsou činnosti, při kterých se „... nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje“ (Průcha, 2006, s. 18). V tom nejobecnějším smyslu označuje pojem edukace jakékoliv situace, kterých se mohou účastnit lidé, ale i zvířata a při nichž probíhá nějaký edukační proces, tj. dochází k nějakému druhu učení ve smyslu získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života (Průcha et al., 2003). Pojem edukační proces je chápán nejenom jako označení tradičního pojmu „**výchova a vzdělávání**“ (neboť v reálném edukačním procesu se obě tyto složky vždy prolínají), ale také jako jeden z druhů **sociální interakce** (Průcha, 2013).

Edukační proces bývá popisován jako vzájemný vztah třech základních elementů – učitele, žáka/studenta a učiva (obrázek 3). Souhlasíme s Průchou (2013), že se jedná o popis zjednodušený a nepřesný, neboť nepostihuje všechny důležité komponenty (např. vyučovací metody a postupy či organizační a materiální podmínky) ani celkovou komplexnost vyplývající z jeho vazeb s okolím. Pro účely naší práce je však zcela dostačující, protože znázorňuje jádro edukačního procesu, na které se v naší práci zaměřujeme a jehož kvalita může příznivě nebo nepříznivě ovlivňovat motivaci ke školní práci (Kerssen-Griep et al., 2006; Rogers, 1969).



Obrázek 5 Základní elementy edukačního procesu - didaktický trojúhelník (podle Průcha, 2013, s. 82)

Každý edukační proces probíhá v nějakém **edukačním prostředí**. Rozumí se jím soubor vnějších a vnitřních podmínek, za kterých je edukační proces realizován (obrázek 4). Vnějšími podmínkami se rozumí podmínky sociální, ekonomické, demografické atp., vnitřními pak podmínky fyzikální a psychosociální (Průcha, 2013). Podle typu účastníků v edukačním procesu, např. rodiče – děti, učitelé – žáci, trenéři – sportovci, důstojníci – vojáci, duchovní – věřící, je možné diferencovat různé druhy edukačního prostředí např. rodinné, školní, sportovní, vojenské, náboženské. My se dále zaměříme pouze na vnitřní respektive **psychosociální podmínky** školního edukačního prostředí včetně vybraných situačních proměnných. Účastníky edukačního procesu budou **učitelé** a dospívající **studenti** se všemi svými znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi, osobnostními charakteristikami, postoji a hodnotami.



Obrázek 6 Edukační prostředí v pojetí moderní pedagogiky (podle Průcha, 2013, s. 70)

Pojem **interakce** bývá v literatuře popisován různě. Často je spojován nebo se překrývá s pojmem komunikace a v mnoha případech je skutečně obtížné oba termíny od sebe odlišit. Watzlawick et al. (2011, s. 51) píše „... **veškeré chování v interakční situaci má význam sdělení, tj. je komunikací**“, z čehož plyne, že ať se člověk snaží jakkoliv, nemůže nekomunikovat, neboť i mlčení má význam sdělení a ovlivňuje druhé lidi. Helus (2009) uvádí „... **odlišit v běžných situacích interakci od komunikace není snadné a není to ani důležité**“ (Helus, 2009, s. 155). Prokešová (2009) uvádí, že termín komunikace bývá často užíván v těsném spojení s termínem interakce, přičemž pedagogickou komunikaci definuje jako specifickou formu sociální komunikace, při níž jde

o „...dorozumívání, sdělování určitých významů v sociálním chování v rámci mezilidských vztahů“ a interakci jako „... působení na sebe navzájem při společných činnostech“ (Prokešová, 2009, s. 251). Gavora (2007) interakci a komunikaci považuje za příbuzné pojmy, přičemž komunikaci chápe jako nástroj pro realizaci interakce. Uvádí, že pro rozlišení mezi interakcí a komunikací může pomoci, když si uvědomíme, že interakce (působení, ovlivňování) je spíše sociálně psychologická záležitost, zatímco komunikace je spíše činností sociálně informační, která se realizuje jazykovými i nejazykovými prostředky. Maturana a Varela (1998, podle Vybíral, 2009) komunikaci rozumí zvláštní druh koordinovaného chování, jež se spouští navzájem mezi členy sociální jednotky. Vybíral (2009) uvádí, že „...interakce má nejbližší k pojmu vztah“ a vymezuje mezilidskou komunikaci jako „...interakci pomocí symbolů (jazyka, gest, naznačující mimiky, sdělujícího pohledu apod.)“ (Vybíral, 2009, s. 28). Mareš a Křivohlavý (1995, s. 116) shrnují nejčastější pojetí vztahu interakce a komunikace následovně:

- jde o dva různé procesy, přičemž interakce je obecnější, nadřazenější pojmu komunikace;
- jde o dva aspekty jediného procesu;
- jde o různé procesy, které mají určité části společné.

Janoušek (2008) v souhlasu s výše uvedeným shrnutím dodává, že i přes skutečnost, že má komunikace z velké části interakční charakter, jsou zde rysy, které ji od interakce odlišují:

- může probíhat i na dálku, tj. v situacích, kde je interakce komunikujících jedinců minimální;
- poměrně snadno překračuje hranice skupiny lidí, aniž by došlo k zamýšlenému ovlivnění.

V této práci budeme používat pojem **interakce** ve smyslu vzájemného (nikoliv jednostranného) působení a ovlivňování. Ztotožňujeme se s tvrzením, které říká, že sociální interakce je proces, jež je ovlivňován společnou činností, společenskými vztahy, sociální komunikací a dalšími sociálně psychologickými jevy a sám je zpětně ovlivňuje a podílí se na formování jedinců i sociálních skupin (Čáp, Mareš, 2007; Janoušek, 1984, 2008; Mareš, Křivohlavý, 1995). Pojem **komunikace** chápeme jako proces dorozumívání, sdělování obsahů a prožitků verbálními či neverbálními prostředky, který umožňuje předávat zkušenosti, koordinovat společné činnosti a vybízet druhého člověka k určitému chování a jednání.

3. 1 Interakce mezi učitelem a studenty

„Učitel může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací a interakcí, vztahem k žákům, svou osobností“ (Čáp, 2007b, s. 264).

„Reagování učitelů a žáků navzájem, to, jaké názory si jedni o druhých tvoří a jaké postoje jedni k druhým zauímají, není bez vlivu na školní socializaci žáka a její jednotlivé aspekty: na průběh vyučování a učení, na školní úspěšnost, na celkovou efektivnost vzdělávacího procesu“ (Helus, 2001, s. 153).

Všechny bezprostřední mezilidské vztahy se odehrávají v **sociálních interakcích a v komunikaci**. Vztahy ve škole nejsou výjimkou a jako takové představují základ edukačních procesů (Gillernová, 2012; Kerssen-Griep et al., 2006). Kvalita těchto vztahů, interakcí a komunikací velmi úzce souvisí s kvalitou těchto procesů (Helus, 2001). Pozitivní vztahy podporují úspěšnou realizaci výchovně vzdělávacích cílů, negativní vztahy ji výrazně komplikují nebo dokonce znemožňují. Cayanus et al. (2009), který angažovanost studentů ve výuce považuje za nejlepší předpoklad k rozvoji a učení, píše, že angažovanost studentů a jejich motivace roste v závislosti na množství a zejména kvalitě interakcí s učitelem. Čím více si učitel uvědomuje důležitost kvality vzájemných vztahů se studenty, rozumí zákonitostem jejich utváření, disponuje potřebnými znalostmi a dovednostmi, tím jistěji a efektivněji může do výukových interakcí vstupovat a ovlivňovat je ve prospěch studenta (Gillernová, 2012).

Interakce ve výuce představuje poměrně složité vzájemné působení a vzájemný vztah mezi učitelem a studenty, jež se uskutečňuje skrze **výukovou komunikaci a společnou činnost** (Gillernová, 1998, 2012). Tento vzájemný vztah je ze své podstaty **asymetrický** – učitel vede, studenti následují. Helus (2015) učitele a studenty označuje za **aktéry výukové interakce**, kteří společně vytvářejí specifické **výukové partnerství**, které má představovat jeden z klíčových znaků současné školy. V souvislosti s tímto pojetím uvádí tři důležité skutečnosti:

- Učitel je **vůdčím aktérem**, výuce vtiskuje obsah i směr, nese za ni rozhodující zodpovědnost. Studenti jsou ve vztahu s učitelem vždy v podřízeném postavení, ale nejsou pouhými loutkami vydanými napospas učitelovu působení. Jsou **spoluaktéry** výukové komunikace. Jedním z klíčových úkolů učitele je motivovat je k tomuto spoluaktérství, k tomu, aby se aktivně podíleli na formulování výukových cílů a průběhu výuky i na jejím hodnocení. *„Díky spoluaktérství je žák socializován pro své životní společenské role stejně významně, jako se to děje zvládnutím konkrétních témat učiva“ (Helus, 2015, s. 324);*
- Základní činnosti, které se pojí se sociálními rolemi učitelů a studentů, jsou **vyučování a učení**. Jedná se o činnosti komplementární, vzájemně se podmiňující a doplňující. Žádoucí je, aby vyučování bylo účinné a učení úspěšné.

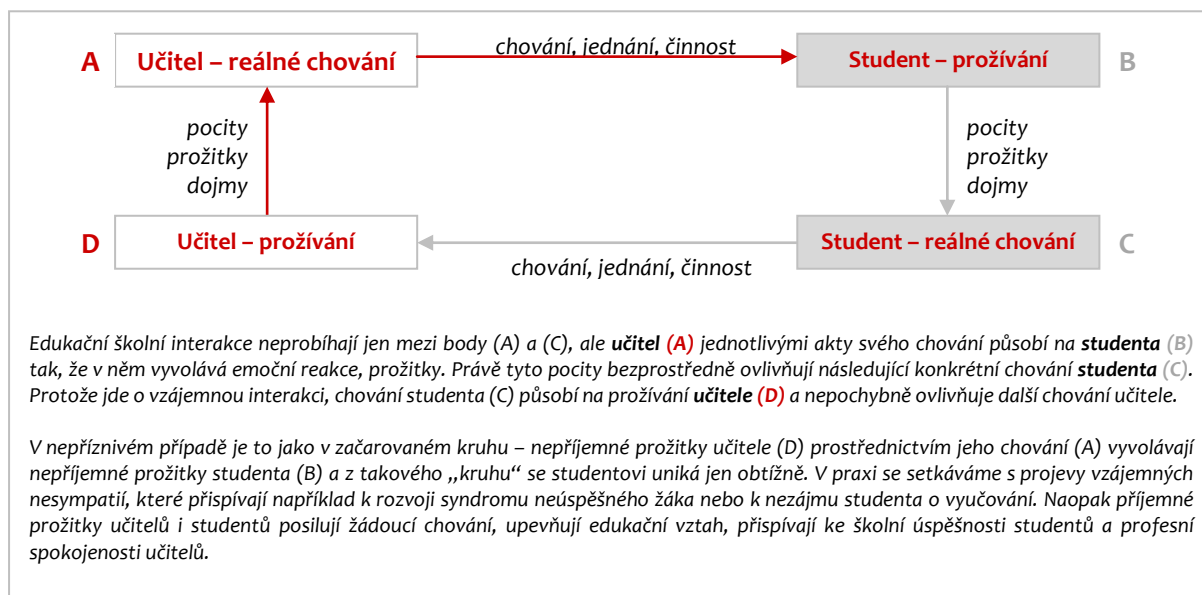
- Interakce ve výuce má být ze své podstaty **socializačně funkční**. Učitel má dbát na to, aby studenti zvládli požadavky a osvojili si vědomosti, které společnost vytyčila a má se soustředit na studenta jako jedinečnou lidskou bytost a být mu průvodcem na jeho cestě sebevzdělávání, sebepoznávání a seberozvoje.

Interakce ve výuce může nabývat různých podob, neomezuje se pouze na vzájemné působení učitele s jedním studentem. Učitel mnohem častěji pracuje se skupinou studentů (školní třídou), ve které dochází k celé řadě interakcí včetně interakcí mezi studenty navzájem (Gillernová, 2012; Helus, 2007; Pavelková, 2002). Vzájemné působení a vzájemné vztahy jsou jak učitelem, tak studenty nějak vnímány, prožívány, interpretovány, hodnoceny a všichni od nich něco očekávají. Pavelková (2002) upozorňuje, že tento **interakční řetězec** má své zákonitosti a **významně ovlivňuje** motivaci, chování a výkony studentů. Ve shodě s autorkou se domníváme, že bez porozumění těmto zákonitostem není možné porozumět motivačnímu působení učitele na studenty, ani zákonitostem utváření motivace ke školní práci.

Interakční řetězce (sekvence) mohou vést ke společné dohodě, harmonickému sladění potřeb a zájmů, efektivní spolupráci nebo k vzájemným neshodám, agresi a destrukci. V dlouhodobějších vztazích nabývají tyto řetězce **ustálených forem** s převažujícími tendencemi k určitému způsobu vnímání, prožívání, interpretování, hodnocení a očekávání (Helus, 2009):

- **vzestupná interakční spirála** = učitel své chování, jednání a komunikaci „filtruje“ přes svůj výchozí dojem, že je student **nadaný**. Vlivem tohoto filtru se orientuje na studentovy **úspěchy**, potvrzující jeho výchozí dojem. Student v důsledku učitelova způsobu chování, jednání a komunikace zažívá **více úspěchů, podpory a povzbuzení**, což zvyšuje pravděpodobnost jeho dalších úspěchů, které opakovaně potvrzují učitelův výchozí dojem. Tato forma interakce pomáhá rozvíjet a naplňovat potenciál studenta, posiluje jeho motivaci k učení, jeho osobnostní rozvoj.
- **interakční bludný kruh - sestupná interakční spirála** = učitel své chování, jednání a komunikaci „filtruje“ přes svůj výchozí dojem, že je student **neschopný, málo nadaný**. Vlivem tohoto filtru se orientuje na studentovy **neúspěchy**, potvrzující jeho výchozí dojem. Student v důsledku učitelova způsobu chování, jednání a komunikace zažívá jen **málo úspěchů, podpory a povzbuzení**, což zvyšuje pravděpodobnost jeho dalších neúspěchů a selhání, které opakovaně potvrzují učitelův výchozí dojem. Tato forma interakce vede k postupnému zhoršování vzájemného vztahu mezi učitelem a studentem, negativně ovlivňuje motivaci studenta, jeho chování i výkony a vede k jeho celkovému znevýhodnění.

Gillernová (2012) interakci učitele a studenta ilustruje na zjednodušeném schématu, ve kterém upozorňuje na **vliv emocí a subjektivního prožívání** na chování učitele ke studentovi a studenta k učiteli (obrázek 5).



Obrázek 7 Chování a prožívání v interakci učitele a studenta (podle Gillernová, 2012, s. 15)

Zkušenost s určitou školní situací, respektive zkušenost s určitým typem učitelových reakcí v těchto situacích, může u studenta navodit psychický stav (psychickou dispozici reagovat určitým způsobem), který se aktivizuje vždy, když se daná situace opakuje (např. ústní nebo písemné zkoušení). V této souvislosti Helus (2001, 2009) zdůrazňuje, že kvalita výukové interakce neovlivňuje pouze výkony a činnosti, které k výkonům vedly, ale má významný vliv na utváření vlastností studenta, včetně jeho předpokladů k určitým reakcím a jako taková může mít „...dalekosáhlé důsledky pro život jednice – v určitých situacích, na které jsou vázány, ale případně i na život vůbec, pokud jsou zobecněny“ (Helus, 2001, s. 166). K nejzávažnějším důsledkům negativního působení učitele na studenta patří vznik dvou nežádoucích syndromů: (Helus, 2009):

- **syndrom naučené bezmocnosti** – 1. odráží studentovu zkušenost, že jakékoliv jeho úsilí nemá smysl, protože ať dělá cokoli, ať se snaží sebevíc, učitelovo chování, jednání, hodnocení a očekávání se nemění; 2. vnitřně studenta demobilizuje natolik, že se smíruje se stavem věcí a rezignuje na svou snahu něco změnit;
- **syndrom neúspěšné osobnosti/ neúspěšného studenta**, který je charakteristický tím, že:
 1. student přestane věřit ve své schopnosti a nabude přesvědčení, že na zadané úkoly nestačí;
 2. v důsledku bodu 1 nevynakládá žádné úsilí, protože to „stejně nemá smysl“, považuje za vhodnější rezignovat nebo se úkolu nějak vyhnout;
 3. únikově se orientuje na jiné životní

oblasti, které mu umožňují studentskou neúspěšnost kompenzovat (např. život v partě);

4. vůči učitelu a škole zaujímá nepřátelské postoje.

Není pochyb o tom, že způsob jakým učitel se studenty komunikuje, jak kvalitní vztahy s nimi má, významně ovlivňuje efektivitu jeho edukační činnosti, to, jak úspěšný je učitel (Gillernová, 1998; Helus, 2001, 2009), jakou měrou jsou jeho studenti motivováni k vyučovanému předmětu a jaké jsou jejich školní úspěchy (Pavelková, 2002). Problematika interakce a komunikace v edukačním procesu je však složitější a komplexnější, než jsme uvedli. Podrobněji se jí věnují např. Mareš, Křivohlavý (1995); Gavora (2007) nebo Gayle et al. (2006). My se dále s ohledem na téma naší práce zaměříme především na činitele ovlivňující funkčnost a kvalitu výukové interakce, které mají přímý vliv na motivaci ke školní práci:

- percepčně a interpretačně postojové orientace učitele;
- edukační styly učitele.

3. 1. 1 Percepce studenta učitelem

Základní složkou sociální interakce je **sociální percepce** – **utváření dojmu** o jiné osobě. Zahrnuje **vnímání** vzhledu a fyzických aktů chování člověka a **interpretaci** jeho chování (Baumgartner, 2008). Naše vnímání druhých lidí ovlivňuje náš postoj k nim i způsob jakým s nimi jednáme, což zpětně ovlivňuje jejich postoj k nám i jejich způsoby jednání s námi. Odborná literatura (např. Baumgartner, 2008; Bradford et al., 2006; Devine, 1989; Fiske, 1993; Helus, 2015; Hayes, 2013) věnuje problematice sociální percepce značnou pozornost a popisuje celou řadu faktorů, které ji ovlivňují. My se budeme v následujícím textu věnovat těm, které se uplatňují především při vytváření percepčně a interpretačně postojové orientace učitele coby vůdčího aktéra výukové interakce a které vztahy mezi učitelem a studenty výrazně ovlivňují.

Percepčně postojová orientace učitele se velmi často aktualizuje v podobě **haló efektu** a s ním souvisejících efektů prvního dojmu, kontrastu, favoritismu, očekávání (Helus, 2007). Mezi klíčové podněty a spouštěcí mechanismy haló efektu patří například charakteristiky mluvy, gestikulace a mimika, oblečení, pečlivost či zanedbanost zevnějšku. Může ho však vyvolat i tzv. *předinformace* – tj. informace o studentovi, kterou učitelu někdo poskytne ještě před tím, než se s ním osobně setká. Ve vztahu k výukové interakci můžeme haló efekt označit jako sklon učitele jednat se studentem podle jeho určitých vlastností, projevů či vzhledových charakteristik, které vystupují natolik do popředí, že učitel nedovoluje brát v úvahu i další studentovy vlastnosti, celou jeho osobnost. Nebezpečí, která mohou v souvislosti s percepčně postojovou orientací vyvstat, může učitel eliminovat skrze svou odbornou způsobilost vnímat a posuzovat studenta podle řady

různých kritérií. Tato způsobilost tzv. **kognitivní komplexita** je brzděna učitelovou zvýšenou úzkostností, nejistotou, pocitem ohrožení. Zmíněné stavy zvyšují pravděpodobnost, že učitel bude spíše podléhat haló efektu, tj. u svých studentů bude přednostně vnímat jejich nápadnější charakteristiky a reaktivně na ně odpovídat.

Specifickým případem haló efektu je **efekt prvního dojmu**. Označuje se jím dlouhodobé ovlivnění dojmem, vyvolaným při prvním setkání. Změnit první dojem je velmi obtížné, přičemž změnit negativní dojem je výrazně obtížnější než změnit dojem pozitivní (Hodges, 1974 podle Hayes, 2013; Pavelková, 2002). Nutno zdůraznit, že studenti mají s ohledem na své podřízené postavení jen velmi omezené možnosti, jak se z učitelova prvního negativního dojmu vymanit a jeho orientaci vůči sobě změnit ve svůj prospěch (Helus, 2015). Pouze učitel, který si je vědom závažnosti a dlouhodobosti vlivu prvního dojmu na utváření jeho postojů a z nich vyplývajících chování ke studentům, si může plně uvědomovat, jak důležitou roli hraje první dojem ve výukové interakci. Bez reflexe této závažnosti může první dojem snadno přerůst a nabýt podobu pověsti, která může studenta provázet celý zbytek studia na dané škole, silně ovlivňovat jeho motivaci, studijní výsledky, postoje k předmětu, ke škole a vzdělávání vůbec.

Výzkumy učitelské percepce žákovské motivace opakovaně ukazují, že haló efekt je v některých případech posilován učitelovým **kontrastním vnímáním** (Pavelková, 1996; Hrabal, Pavelková 1993), které spočívá v tendenci učitele polarizovat studenty ve třídě: **1.** na studenty, se kterými rád spolupracuje, protože skrze jejich dobré školní výsledky může dokládat, jak dobrý učitel; **2.** na studenty, se kterými je dle jeho soudu spolupráce nemožná a kdyby to šlo, tak by se jich rád zbavil, protože nejenom, že se jimi nemohže chlubit, ale navíc přímo ohrožují jeho profesní pověst i jeho sebeobraz (Helus, 2007, 2015). Častým důsledkem subjektivity v učitelově vnímání studenta, který může souviset s kontrastním vnímáním je tzv. **favoritismus** – sklon učitele zaměřovat svou pozornost pouze na určité studenty, přeceňovat jejich pozitiva a přehlížet nedostatky, ochraňovat je, jejich selhání omlouvat či přecházet. Učitel tímto svým chováním, které ostatní studenti většinou nesou dost nelibě, vážně narušuje vztahy ve třídě a třídní klima (Helus, 2015).

Dalším faktorem významně ovlivňujícím výukovou interakci, potažmo motivaci studenta ke školní práci a úzce souvisejícím s haló efektem je **efekt očekávání**. Proces jeho naplňování a posilování spočívá v očekávání něčeho, co se následně splní, protože jedinec, který to očekává, se podle svého očekávání řídí a jedná tak, jako by to byla skutečnost (DeVito, 2008). Je výzkumně prokázáno, že to, co učitel od studenta v důsledku svého názoru s jistotou očekává, se promítá do

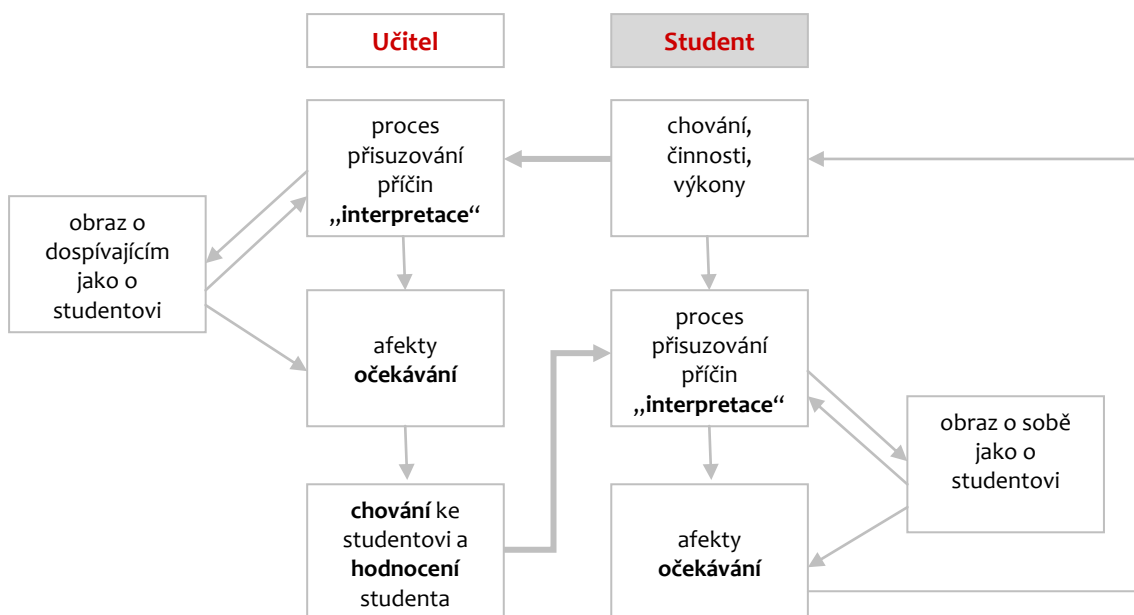
širokého spektra jeho (vesměs neuvědomovaných) projevů ke studentovi, což významně ovlivňuje vývoj schopností studenta, jeho sebedůvěry a výkonnosti v nejrůznějších činnostech (Helus, 2009). Stejně jednání studentů může být učitelem vykládáno různě v závislosti na jeho obecném názoru, který o studentech měl před daným jednáním (Bradford et al., 2006). Na základě učitelova očekávání, respektive jednání a chování, které si studenti interpretují ve svůj prospěch či neprospěch, je ovlivňována nejenom jejich motivace ke školní práci, ale také jejich aspirace, sebepojetí a sebehodnocení (Kolář, Šikulová, 2011). Důsledek učitelova **pozitivního** očekávání se označuje jako **Pygmalion efekt**. Byl prokázán v jednom z hojně citovaných experimentů Rosentala a Jacobsové provedeném v roce 1968 a zaměřeném na zjišťování vlivu učitelova očekávání na studenta (Bradford et al., 2006; DeVito, 2008; Helus, 2001, 2007, 2015; Hrabal et al., 1989; Pavelková, 2002; Průcha, 2013). V experimentu bylo záměrně manipulováno očekáváním učitelů. Experimentátoři učitelům sdělili, že na základě provedených testů je u jimi vybraných žáků (kteří však byli vybráni zcela náhodně, což učitelé nevěděli) možné v průběhu roku očekávat největší progres ve studijních výsledcích. Chování a jednání učitelů tak bylo ovlivněno pozitivním očekáváním a vedlo k výraznému zlepšení všech vybraných žáků (podrobněji např. Helus, 2009; Hrabal et al., 1989). Tento experiment vyvolal vlnu kritiky (souhlasné i nesouhlasné) a v následujících letech byly zveřejněny výsledky stovek nově provedených výzkumů (Průcha, 2013). Postupně se výzkumy tohoto efektu přesunuly od experimentálně navozovaných očekávání učitelů o žácích a studentech k reálně se vyskytujícím očekáváním učitelů. Man et al. (2000) v této souvislosti upozorňuje, že u Pygmalion efektu lze rozlišit dvě jeho podoby: objektivní a subjektivní. „*Při objektivním Pygmalion-efektu se fakticky změní výkon žáka. Při subjektivním Pygmalion-efektu se mění jen vnímání reality, ne však realita samotná*“ (Man et al., 2000, s. 225). V souvislosti s popsáním efektem je nutné uvést, že důsledek učitelova **negativního** očekávání je označován jako **golem efekt** – interakční řetězec negativně ovlivňovaný učitelovým očekáváním, že je student málo nadaný „potížiště“, neschopný podat dobrý výkon. Učitelův způsob chování, jednání a komunikace ve směru ke studentovi, je odmítavý. Učitel studenta tak dlouho napomíná, kritizuje, podezírá, obviňuje, až student rezignuje a začne se chovat podle chování učitele (Helus, 2015).

Utváření obrazu o studentovi a snaha vysvětlovat si jeho vlastnosti či dosažené výkony určitými příčinami, se váže k **interpretačně postojové orientaci** učitele. Zatímco v případě percepčně postojové orientace učitel jedná se studentem na základě domnělé vjemové evidentnosti, která vůbec nemusí být správná (např. student je líný a hloupý), v případě interpretačně postojové orientace jedná pod **domněle správným**, ale **zjednodušujícím výkladem** studentových úmyslů,

vlastností nebo příčin jeho výkonů (Helus, 2015). V souvislosti s interpretačně postojovou orientací, která v negativním případě vede k nefunkčnímu jednání učitele, jež studenta znevýhodňuje, poškozuje a snižuje jeho šance na úspěch, Helus (2015) popisuje tři výkladové konstrukty, o něž se učitel při svém jednání se studentem opírá. První dva autor označuje jako konstrukty rigidně fixované, tj. neměně vázané na určité výchozí poznatky, předpoklady či předsudky. Třetí konstrukt pak označuje za důležitý předpoklad učitelovy profesionality, který tvoří základ jeho výukových kompetencí a je nutným předpokladem funkční a motivující výukové interakce:

- **prázdné konstrukty** – „sociální nálepky“ (obdoba haló efektu) se opírají o jediný znak, podle kterého jsou studentovy vlastnosti, školní výkony i činnosti posuzovány a vysvětlovány a které výrazně ovlivňují budoucí očekávání učitele, jeho jednání a chování. Student, který opakovaně podává špatné výkony, se učiteli např. vyčlení jako málo nadaný student a podle toho znaku si ho zařadí do určité kategorie;
- **stereotypizující konstrukty** – učitel si o studentovi, který opakovaně podává špatné výkony, postupně dotváří „úplný obraz“ pomocí různých předpokladů a předsudků (týkajících se nejenom osoby studenta, ale také členů jeho rodiny a prostředí, ze kterého zřejmě pochází). Svá očekávání tedy opírá o **vykonstruované předpoklady** a svou pozornost zaměřuje na projevy, které tyto předpoklady potvrzují;
- **rozvíjející konstrukty** – ve vztahu ke studentovi, který opakovaně podává špatné výkony, si učitel klade řadu otázek a formuluje hypotézy, na základě kterých se snaží do problému studenta proniknout a hledat taková řešení, která studentovi pomohou.

Pavelková (2002) zdůrazňuje, že utváření učitelova obrazu o dospívajícím jako o studentovi se **propojuje s utvářením sebeobrazu** dospívajícího coby studenta (obrázek 4). Proces vzájemného ovlivňování a utváření celkového obrazu učitele o studentovi a studenta o sobě probíhá na několika úrovních. Z výše uvedeného už víme, že učitel porovnává chování a výkony studenta se svým obrazem, interpretuje si je pomocí předpokládaných příčin, což v něm vyvolává nějaké pocity a dojmy, které určují jeho další chování a jednání směrem ke studentovi. Student si na základě svého obrazu o sobě učitelovo jednání a chování také nějak interpretuje. To zda učitelovo chování přijímá nebo ne, určuje jeho další chování, vede k potvrzení sebeobrazu případně k jeho změně.



Obrázek 8 Schéma utváření učitelova obrazu o studentovi na základě interakce v edukačním procesu (modifikováno podle Hrabal et al., 1989, s. 123)

Považujeme za důležité upozornit, že pro pochopení interpretačně postojoyé orientace učitele je velmi důležitá také problematika **kauzální atribuce**, kterou jsme se podrobně zabývali ve druhé kapitole (s. 31). Snaha učitele vysvětlovat si vlastnosti studentů, důvody jejich úspěchu či neúspěchu určitými vykonstruovanými příčinami, je nejenom významnou motivační proměnnou, ale i důležitým činitelem ovlivňujícím funkci a kvalitu výukové interakce.

3. 1. 2 Edukační styly učitele

„Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně“ (Čáp, 2007c, s. 303).

Kvalita edukačního vztahu je determinována společnou činností, užitými metodami, prostředky a postupy, vzájemnou interakcí a komunikací a výrazně ovlivňuje a formuje všechny své účastníky (Čáp, 2007c). Tyto determinanty byly odborníky pro možnost zkoumání, popisu a komunikace jejich vlivu kategorizovány do tzv. **výchovných** či **edukačních stylů, způsobů výchovy**. Edukační styl učitele „...vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace“ učitelů se studenty (Gillernová, 2004, s. 77). Kvalita tohoto edukačního stylu je výsledkem míry porozumění studentovi, empatie, akceptace a způsobu, jakým učitel předkládá své požadavky a kontroluje jejich plnění (Gillernová, 2007). Krejčová (2009) uvádí, že edukační styl učitele je **klíčovou**

proměnnou, která může s ohledem na svou kvalitu ovlivňovat motivaci studentů ke školní práci. Autorka dodává, že typickými charakteristikami edukačního stylu, který pozitivně ovlivňuje motivaci studentů, jsou kladný emocionální vztah a jasně strukturované požadavky vůči studentům (Krejčová, 2009).

Výsledky mnoha výzkumů opakovaně ukazují, že výchovné styly rodičů, učitelů/vychovatelů silně působí na činnost dětí a dospívajících, jejich psychický stav i na různé složky jejich osobnosti (Baumrind, 1991; Čáp, 1996; Gest, Rodkin, 2011; Gillernová, 2007; Hajná, Stránská, 2003). Ilustrací zmíněných skutečností je klasický experiment Lewina a jeho spolupracovníků uskutečněný v roce 1939, který svými zjištěními významně podnítl zkoumání způsobů výchovy a jejich vlivu na rozvoj osobnostních charakteristik dětí a dospívajících, na jejich chování, rozvíjení potencialit, prožívání, sebepojetí a sebeobraz. Lewin na základě výsledků tohoto výzkumu definoval a popsal tři základní styly výchovného vedení (Lewin et al., 1939):

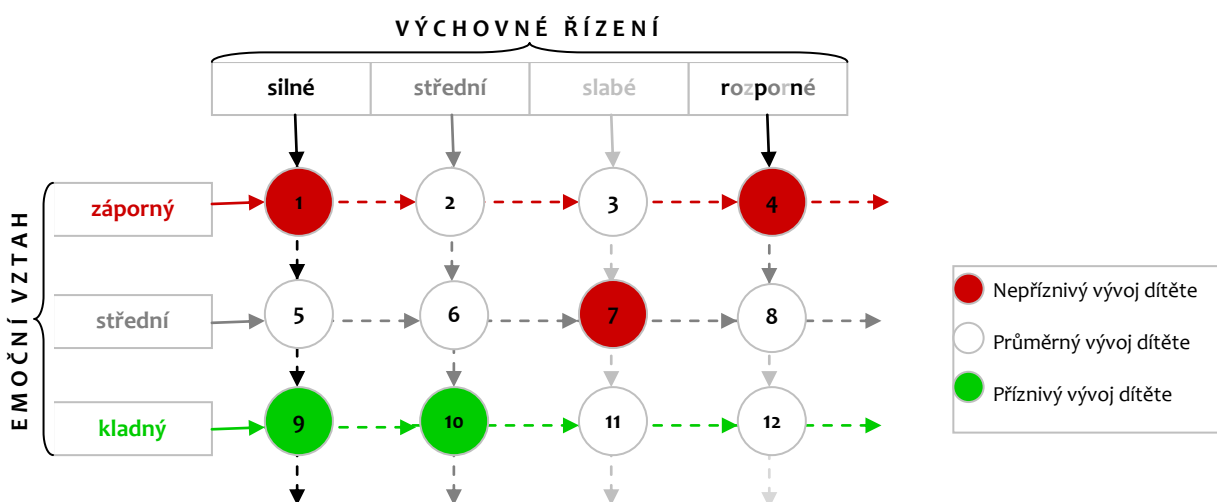
- **autokratický (autoritativní) styl vedení** – vychovatel určuje všechna pravidla a úkoly; hodně rozkazuje, hrozí, trestá; pro děti má jen málo porozumění, málo respektuje jejich přání a potřeby; neposkytuje (nebo jen velmi omezeně) příležitosti k samostatnému jednání a vlastní iniciativě; neposkytuje přehled celkové činnosti, podává informace pouze k právě zadanému úkolu; jeho chvála i kritika je subjektivní; ve svém chování k dětem je velmi rezervovaný, do činnosti s nimi se nezapojuje s výjimkou předvedení činnosti;
- **slabý (liberální) styl vedení** – vychovatel dětem poskytuje naprostou svobodu v rozhodování a aktivitách; dává jasně najevo, že informace bude poskytovat pouze, když o ně bude požádán; nepodílí se na diskuzích dětí; klade jen málo požadavků, jejichž plnění nekontroluje ani nepožaduje;
- **sociálně integrační (demokratický) styl vedení** – vychovatel určuje pravidla ve společné dohodě s dětmi; poskytuje přehled celkové činnosti, jejích cílů a možnost o činnosti a cílech diskutovat; předkládá návrhy a dětem umožňuje výběr z možností; vyznačuje se respektem k dětem, jejich potřebám a přáním; málo přikazuje a podporuje vlastní iniciativu; chvála i kritika jsou objektivní nebo zaměřená na fakta.

Každý z výše jmenovaných stylů výchovy vyvolává u studentů odlišný způsob chování a prožívání. „...nejlépe hodnotí postup **sociálně integrační**. Dávají dále většinou **přednost slabému řízení před autokratickým**, přitom však projevují **nespokojenost** se slabým řízením v tom smyslu, že nezajišťuje potřebnou organizaci společné činnosti“ (Čáp, 2007c, s. 304). Autokratické vedení u studentů vyvolává vyšší napětí a dráždivost; jejich pracovní aktivita závisí na přítomnosti a dozoru učitele;

v interakci s učitelem jsou buď submisivní, málo iniciativní až apatičtí nebo naopak agresivní, bouřící se proti učitelově autoritě. Jak v případě autokratického vedení, tak v případě vedení liberálního, jsou studenti málo motivovaní ke školní práci (Krejčová, 2009; Larson, 2006).

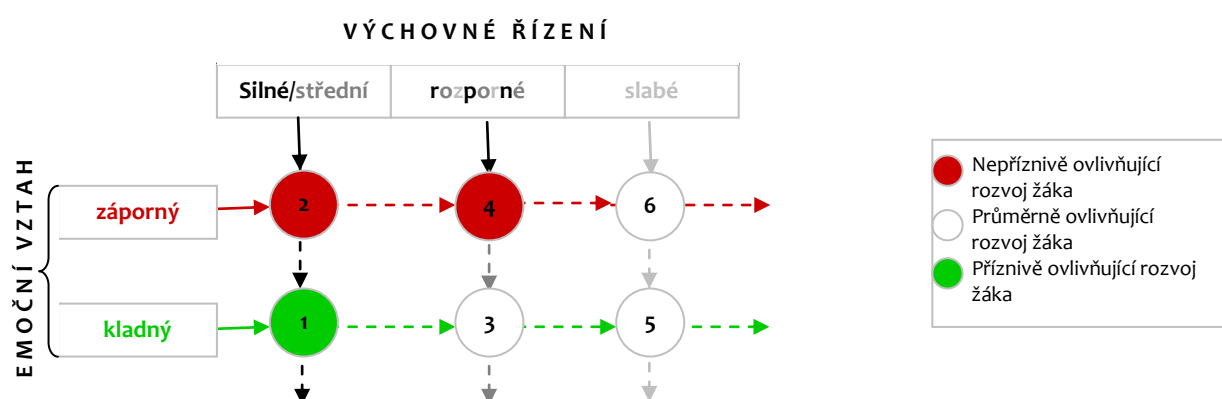
Lewinovo typologické vymezení stylů výchovy se však postupně ukázalo jako nepřesné, příliš zjednodušené, neboť v podstatě nebralo do úvahy **význam emočního vztahu** dospělého a dítěte/dospívajícího (Čáp, 1993, 1996, 2007c; Gillernová 2005). Snahou výzkumníků o překonání nedostatků typologického přístupu bylo vyjádření stylů výchovy pomocí **kombinace dvou dimenzí** – **emočního vztahu** a **výchovného řízení**, které význam kvality emočního vztahu zdůrazňují a kombinují ho se způsoby kladení požadavků a jejich následné kontroly, tj. s výchovným řízením.

Dimenzionální model čtyř výchovných stylů, který Baumird se svými spolupracovníky začala rozpracovávat už v šedesátých letech minulého století, patří k těm nejznámějším a nejčastěji používaným modelům rodičovských stylů výchovy a je neustálou inspirací pro další výzkumníky (Arnett, 2009). Domníváme se, že v českém prostředí je stejně inspirující a osvědčený model výchovy v rodině vytvořený Čápem a jeho spolupracovníky (podrobnosti např. Čáp, Boschek, 1994; Čáp, 1996). Jak ukazuje obrázek 5, tento model definuje **dvanáct specifických edukačních stylů**, které diferencuje intenzitou působení dvou dimenzí - **dimenzí emočního vztahu** k dítěti/dospívajícímu a **dimenzí stylu řízení** (Čáp, 1993, 1996). Každá z obou jmenovaných dimenzí je tvořena dvěma protikladnými komponentami - dimenze emočního vztahu **kladnou** a **zápornou komponentou**; dimenze stylu řízení **komponentou požadavků** a **volnosti** - a následně zobecněna do komplexních charakteristik, tj. emočního vztahu k dítěti a výchovného řízení.



Obrázek 9 Kombinace emočního vztahu a výchovného řízení v edukačních interakcích (podle Čáp, 1993, s. 336)

Gillernová (2007) pro účely výzkumu edukačních interakcí učitelů a žáků a pro konstrukci dotazníku „Žák o učiteli“ vyšla z Čápoa dimenzionálního přístupu ke zjišťování vztahů v rodině a aplikovala ho na prostředí školy. Autorka ve svém přístupu stejně jako Čáp kombinuje dvě klíčové dimenze: 1. dimenzi edukačního vztahu syčenou **kladnou** a **zápornou** komponentou; 2. dimenzi výchovného řízení syčenou komponentou **požadavků** a komponentou **volnosti**. Edukační styly učitelů, které jsou výsledkem kombinace různých stupňů intenzity obou dimenzí, znázorňuje obrázek 6. Tyto styly byly ve výzkumech opakovaně potvrzeny (např. Dvořák, 2014; Gillernová, 2007; Krejčová, 2011; Lidická, 2010).



Obrázek 10 Kombinace emočního vztahu a výchovného řízení v edukačních interakcích učitele a žáka (modifikováno podle Gillernová, 2009, s. 218)

Edukační vztah mezi učitelem a studentem zásadním způsobem ovlivňuje interakci a komunikaci ve výuce (Čáp, 2007c; Gillernová, 2013; Krejčová, 2011), je **klíčovou proměnnou kvality** edukační interakce, která může zásadním způsobem **ovlivňovat motivaci** studentů a jejich postoj k vyučovanému předmětu, učení a vzdělávání obecně (Kyriacou, 2012). Učitelův **kladný emoční vztah** ke studentům se projevuje v příznivém emočním klimatu; v jeho zájmu o studenty; v jeho způsobu jednání, ze kterého je patrné, že si studentů váží a respektuje jejich individuální odlišnosti, potřeby, názory a zkušenosti; ve sdílení školních i mimoškolních událostí; v jeho trpělivosti v běžných i náročných situacích; ve schopnosti naslouchat; v kladném hodnocení nejenom dobrých výsledků, ale také snahy, kterou studenti vynakládají atp. (Čáp, 1993, 2007c; Gillernová, 2005, 2013; Krejčová, 2011; Kyriacou, 2012). Čáp (2007c) upozorňuje, že kladný emoční vztah v žádném případě neznamena sentimentalitu, omlouvání studenta či slabé řízení, ale úctu a důvěru v něj, v jeho schopnosti a charakter, v možnosti jeho rozvoje. V projevech **záporného emočního vztahu** se právě uvedené charakteristiky kladného vztahu vůbec neobjevují, nebo jen v omezené míře. Učitelé se záporným vztahem svým jednáním u studentů **vyvolávají** negativní emoční prožívání v různých formách – úzkosti, strachu, nevoli, vzdoru, agresi. A i přes skutečnost, že mezi jednotlivými studenty existují velké rozdíly v tom, jak lze aktivizovat jejich vnější a vnitřní

motivaci, je nepochybné, že učitel se záporným vztahem ke studentům, který se chová přezíravě, nerespektuje potřeby studentů, neposkytuje jim dostatečnou podporu ani objektivní zpětnou vazbu, hodnocení nebo výkony studentů ironizuje, může jen stěží očekávat motivované chování, zájem a ochotu studentů aktivně se zapojovat do výuky (Kyriacou, 2012).

Způsob, jakým učitel **klade a kontroluje požadavky**, respektive míra jeho schopnosti klást přiměřené požadavky a forma a postupy při jejich kontrole, určuje kvalitu jeho **edukačního řízení, vedení** (Gillernová, 2013). V souvislosti se schopností učitele klást **adekvátní požadavky**, které jsou významným motivačním činitelem, Krejčová (2011) zmiňuje Vygotského teorii zóny nejbližšího vývoje (podrobněji např. Sternberg, 2009; Vygotskij, 2004) a píše „...Od učitele se očekává, že se přizpůsobí aktuálnímu vývoji studentů v tom smyslu, že ho do určité míry svými požadavky a způsobem práce se studenty předběhne a bude tak posilovat potenciál jejich dalšího rozvoje“ (Krejčová, 2011, s. 68). Podle formy kladení požadavků a kontroly jejich plnění Gillernová (2013, 2007) rozlišuje čtyři **základní typy** edukačního řízení, vedení:

- silné výchovné řízení;
- střední výchovné řízení;
- rozporné výchovné řízení;
- slabé výchovné řízení.

Při **silném edukačním řízení** učitel hodně přikazuje, zakazuje a do detailu kontroluje plnění a dodržování zadaných příkazů. Velmi často, bez ohledu na aktuální možnosti jednotlivých studentů, požaduje vysoké výkony. Kombinace silného edukačního řízení se záporným emočním vztahem má na studenta nepříznivý, tedy kvalitativně odlišný vliv, než kombinace silného edukačního řízení s kladným emočním vztahem, který bere ohled na možnosti studenta, a proto je možné toto působení charakterizovat jako laskavé a zároveň přísné a důsledné.

Střední edukační řízení se vyznačuje učitelovou **snahou** působit spíše příkladem, komunikovat s respektem ke studentům, klást přiměřené, postupně se zvyšující požadavky a jejich plnění kontrolovat laskavou formou, podněcovat samostatnost, vlastní rozhodování, přebírání odpovědnosti a poskytovat konkrétní podporu a pomoc, když ji studenti potřebují.

Při **rozporném edukačním řízení** se učitel někdy jeví jako přísný, jindy jako slabý. Může zadávat množství příkazů, ale nekontrolovat jejich plnění, poskytovat rozporné informace. Obecně vytváří situace, které jsou pro studenty nepřehledné, nejasné.

Učitel se **slabým edukačním řízením** klade nepřiměřeně nízké požadavky a nekontroluje jejich plnění, nepodněcuje studenty k vytyčování cílů a usilování o jejich dosažení, podporu poskytuje jen málo a pouze, když si ji student vyžádá. V kombinaci s kladným emočním vztahem může učitel snadno podléhat nepřiměřeným přáním studentů, v kombinaci se záporným emočním vztahem je spíše lhostejný, bez zájmu o rozvoj studenta (Čáp, 2007c; Gillernová, 2013; Krejčová, 2011; Kyriacou, 2012).

I přesto, že edukační styl je možné chápat jako určitou trvalou charakteristiku reagování učitele a jeho chování v interakci se studenty, je pro učitele výhodné, pokud má víc osvojených stylů (uvědomuje si jejich přednosti a nedostatky), neboť praxe ukazuje, že určité prvky edukačního stylu mohou být **studenty reflektovány různě**, tj. tentýž projev učitele může být pro jednoho studenta přijatelný a v pořádku a pro druhého studenta může být problematický až nepřijatelný (Gillernová, 2013). Čáp v této souvislosti uvádí, že „...V pedagogice, zvláště v teorii výchovy má problematika způsobu výchovy klíčový význam pro hlubší pochopení a vysvětlení výchovného procesu, vztahů ve výchově, účinků jednotlivých výchovných prostředků a metod. Zvláště umožňuje vysvětlit, proč týž výchovný prostředek, postup, metoda může mít v různých případech (u různých učitelů, žáků, v různých třídách, situacích) odlišné účinky“ (Čáp, 1996, s. 159).

Obecně je však možné říct, že **kladný edukační vztah** kombinovaný se středním nebo silným řízením odpovídá humanistickým přístupům ve vyučování: pozitivně ovlivňuje třídní klima, postoje a motivaci studentů k výuce a vzdělávání; podporuje samostatnost a svědomitost studentů; příznivě působí na jejich sebepojetí, sebehodnocení a seberozvoj. Koresponduje s Rogersovou charakteristikou edukačního vztahu, který podněcuje významné, vnitřně motivované, signifikantní učení, jež zahrnuje osobnostní růst studenta, jeho sebezpřijetí, sebedůvěru, stanovení si vlastního směřování, flexibilitu a otevřenost vůči zkušenosti. Rogers (1969) uvádí, že „...impulz k takovému učení nezávisí na výukových dovednostech učitele, na jeho odborných znalostech, plánu výuky, audiovizuálních pomůckách, přednáškách či prezentacích, ani na množství knih, i když každý z těchto faktorů může být občas použit jako důležitá pomůcka. Ne! Podpora signifikantního učení závisí na určitých kvalitách vyplývajících z postojů, které existují mezi učitelem a studentem“ (Rogers, 1969, s. 105). Těmi významnými kvalitami jsou: **opravdovost** učitele, **pozitivní přijímání** studentů, jejich **oceňování**, **důvěra** v jejich schopnost rozvíjet svůj potenciál a **empatické porozumění** (Rogers, 1969).

Výsledky realizovaných výzkumů ukazují nejenom, že studenti preferují učitele, kteří k nim mají kladný vztah a současně kladou adekvátní požadavky (Čáp, 1996, 2007c; Gillernová, 2007, 2013), ale také **potvrzují souvislost mezi motivací studentů a kladným vztahem učitele ke studentům a jeho dovednosti klást přiměřené požadavky** (Arnett, 2009; Krejčová, 2009; Wentzel, 1997).

4. VÝZKUMNÝ PROJEKT A CÍLE VÝZKUMU

Motivace k učení (ke školní práci, školnímu předmětu) je dlouhodobě považována za jeden z klíčových činitelů výchovně vzdělávacího procesu, který může podstatně zvyšovat jeho efektivitu, protože ovlivňuje pozornost, paměťové procesy, rychlost a hloubku učení, snižování únavy při učení atp. V předchozích kapitolách jsme opakovaně zdůrazňovali, že motivace silně ovlivňuje nejenom školní úspěšnost studentů, kvalitu výkonů, které podávají, ale i rozvoj jejich osobnosti. Upozornili jsme, že motivace propůjčuje učebním činnostem subjektivní smysl, čímž ovlivňuje postoje studentů ke školní práci (školnímu předmětu) z hlediska obliby, percipované obtížnosti a významu, angažovanosti, píce (vynakládaného úsilí) a přesvědčení o vlastním nadání k dané činnosti. V souvislosti se skutečností, že na kvalitě motivace záleží, zda student bude využívat či nevyužívat svého schopnostního potenciálu a zda bude své schopnosti dále rozvíjet, jsme poukázali na sílu jejího vlivu. Informovali jsme, že motivace stojí nejenom za úspěchy studentů, ale také za jejich neúspěchy.

V souvislosti s rozvojem motivace, postojů ke školní práci, jsme zdůrazňovali význam interakce učitele a studenta/ studentů, která je ve smyslu vzájemného působení učitele a studenta/ studentů neoddělitelná od edukačního procesu. Podtrhovali jsme, že tato interakce přímo odráží **edukační styl** každého učitele, který zahrnuje dvě dimenze, na základě kterých ho lze poznat a popsat: **1. edukační vztah**, který je charakterizován kladnými, zápornými, případně rozpornými projevy učitele vůči studentovi; **2. edukační řízení** tj. míra a způsob jakým učitel klade požadavky, organizuje vyučování, kontroluje a také míra volnosti, kterou studentům poskytuje.

Cílem této práce je ověřit, jak významná je souvislost mezi postojem studenta k vyučovanému předmětu a vnímaným edukačním stylem učitele.

Náš výzkumný projekt navazuje na předchozí výzkumy prováděné na katedře psychologie FF UK (např. Gillernová, Lidická, Dvořák) a klade si za cíl rozšířit výzkumná zjištění o ověření míry závislosti mezi motivací studenta ke školní práci respektive k vyučovanému předmětu² a vnímaným edukačním stylem učitele. Motivace bude zkoumána z hlediska postoje studenta vyjadřujícího jeho vztah k hodnocenému předmětu. Zkoumanými parametry postoje budou **obliba**, percipovaná **obtížnost**, percipovaný **význam**, přesvědčení o **nadání**, míra **motivace** a míra **píce**.

² Každý student bude hodnotit jeden z uvedených předmětů – český jazyk, matematiku, fyziku, angličtinu, informatiku nebo tělesnou výchovu.

4. 1 Výzkumné předpoklady a hypotézy

Teoretické poznatky a výzkumný cíl, který jsme si stanovili, vedl k formulování hypotéz sloužících k ověření, zda mezi zvolenými parametry postoje studenta a vnímaným edukačním stylem učitele existuje statisticky významná závislost.

H_{1o}: Studentova obliba předmětu není závislá na vnímaném edukačním stylu učitele.

H_{1A}: Studentova obliba předmětu je závislá na vnímaném edukačním stylu učitele.

H_{2o}: Studentem percipovaná obtížnost předmětu není závislá na vnímaném edukačním stylu učitele.

H_{2A}: Studentem percipovaná obtížnost předmětu je závislá na vnímaném edukačním stylu učitele.

H_{3o}: Studentem percipovaný význam předmětu není závislý na vnímaném edukačním stylu učitele.

H_{3A}: Studentem percipovaný význam předmětu je závislý na vnímaném edukačním stylu učitele.

H_{4o}: Studentovo přesvědčení o nadání k předmětu není závislé na vnímaném edukačním stylu učitele.

H_{4A}: Studentovo přesvědčení o nadání k předmětu je závislé na vnímaném edukačním stylu učitele.

H_{5o}: Studentova míra motivace k předmětu není závislá na vnímaném edukačním stylu učitele.

H_{5A}: Studentova míra motivace k předmětu je závislá na vnímaném edukačním stylu učitele.

H_{6o}: Studentova míra píle k předmětu není závislá na vnímaném edukačním stylu učitele.

H_{6A}: Studentova míra píle k předmětu je závislá na vnímaném edukačním stylu učitele.

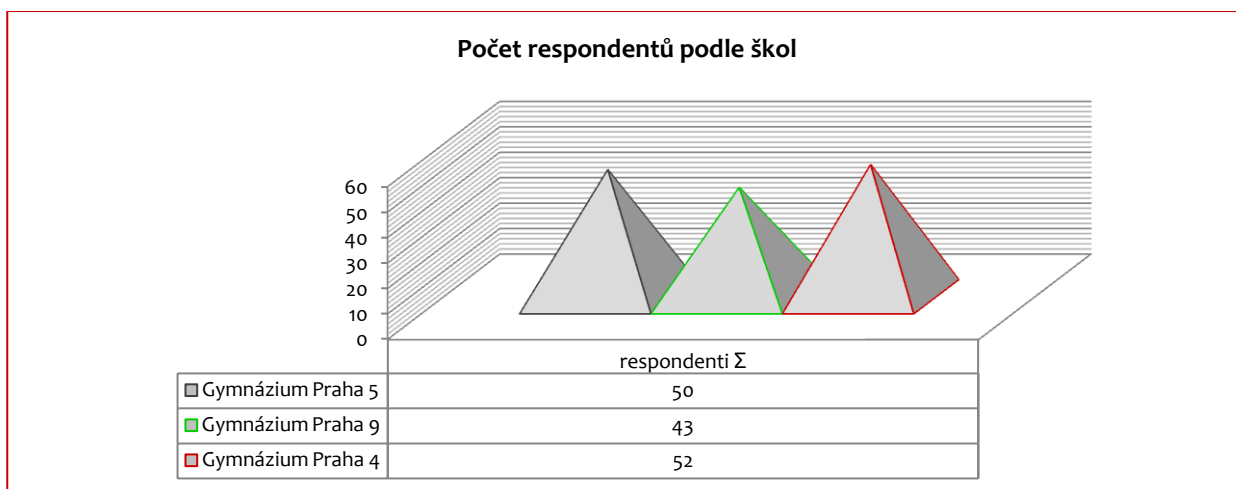
5. METODOLOGIE

5.1 Zkoumaný soubor respondentů

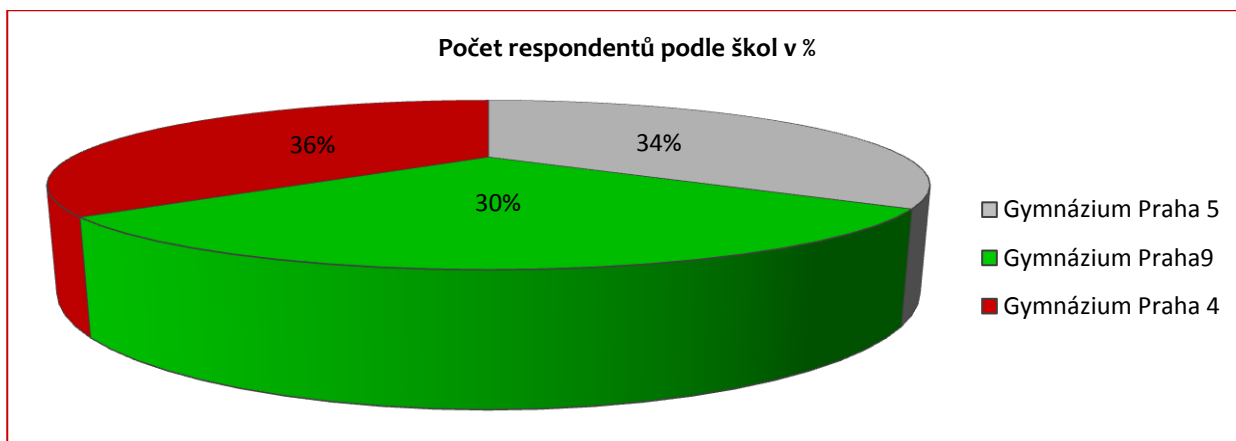
Výzkumné šetření bylo provedeno na vzorku studentů druhých a třetích ročníků studujících ve třech gymnáziích. Jednalo se o tři (čtyř i osmiletá) státní gymnázia nacházející se na území hlavního města Prahy (Praha 4, Praha 5, Praha 9). Jejich výběr byl podmíněn osobním kontaktem autorky s učiteli uvedených škol. Tabulka 2 a grafy 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ukazují, že se výzkumu účastnily tři druhé a tři třetí ročníky (74 studentů druhých ročníků - 27 chlapců a 47 dívek; 71 studentů třetích ročníků - 33 chlapců a 38 dívek; 92 studentů čtyřleté formy studia - 42 chlapců a 50 dívek; 53 studentů osmileté formy studia - 18 chlapců a 35 dívek); celkem 145 studentů (60 chlapců a 85 dívek).

Celkový počet respondentů		145
	chlapci	60
	dívky	85
Gymnázium Praha 5		50
Gymnázium Praha 4		52
Gymnázium Praha 9		43

Tabulka 2 Základní charakteristika vzorku respondentů podle pohlaví a škol

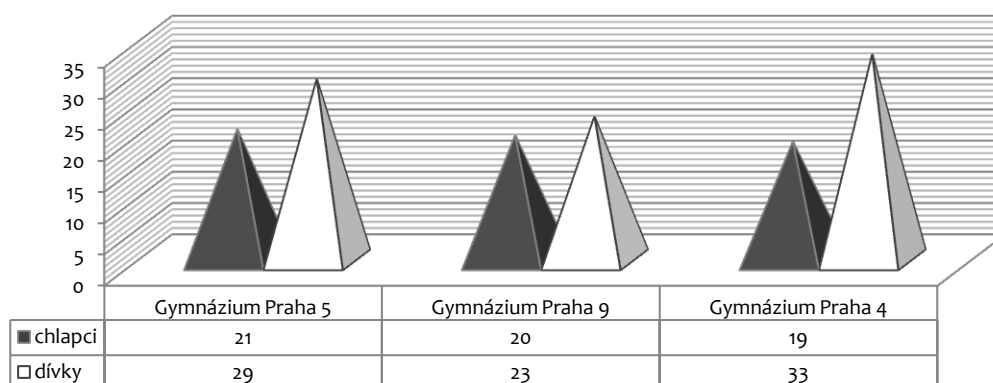


Graf 1 Počet respondentů podle škol



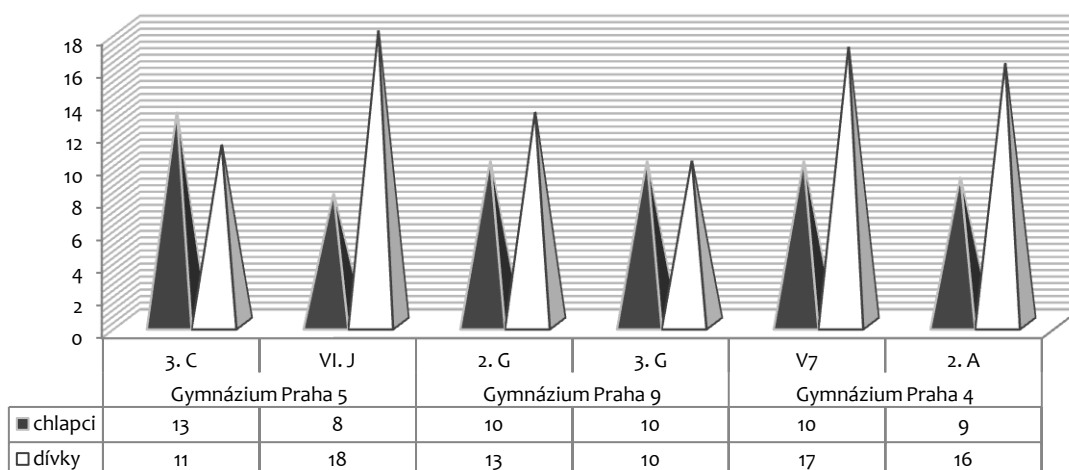
Graf 2 Počet respondentů podle škol v %

Počet respondentů podle škol a pohlaví



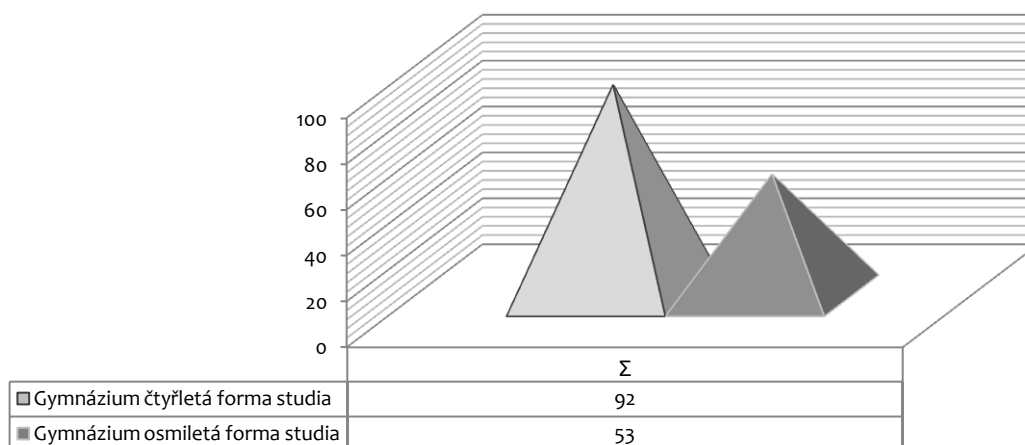
Graf 3 Počet respondentů podle škol a pohlaví

Pohlaví respondentů podle škol, tříd a pohlaví

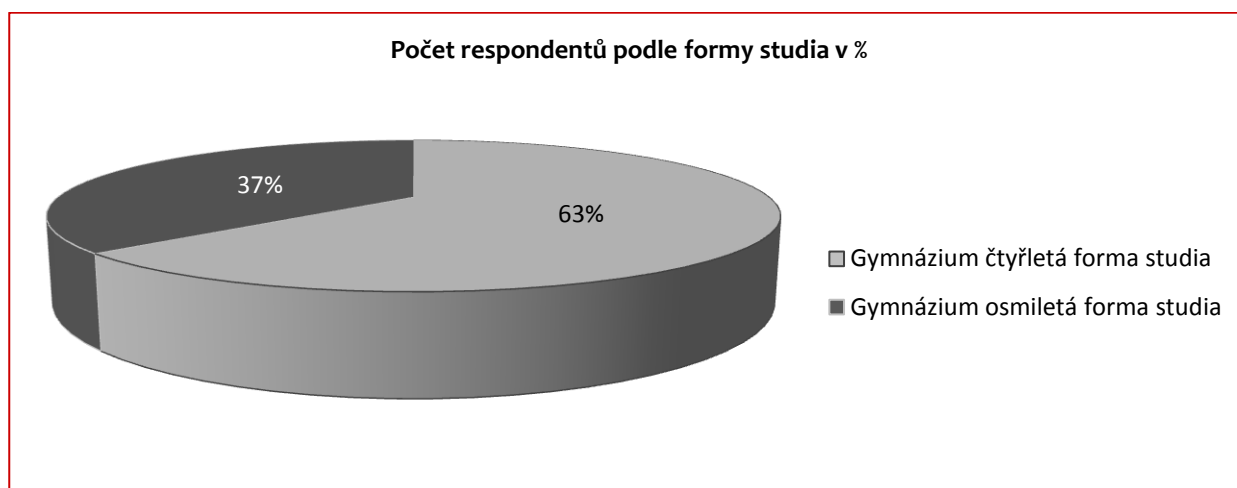


Graf 4 Pohlaví respondentů podle škol, tříd a pohlaví

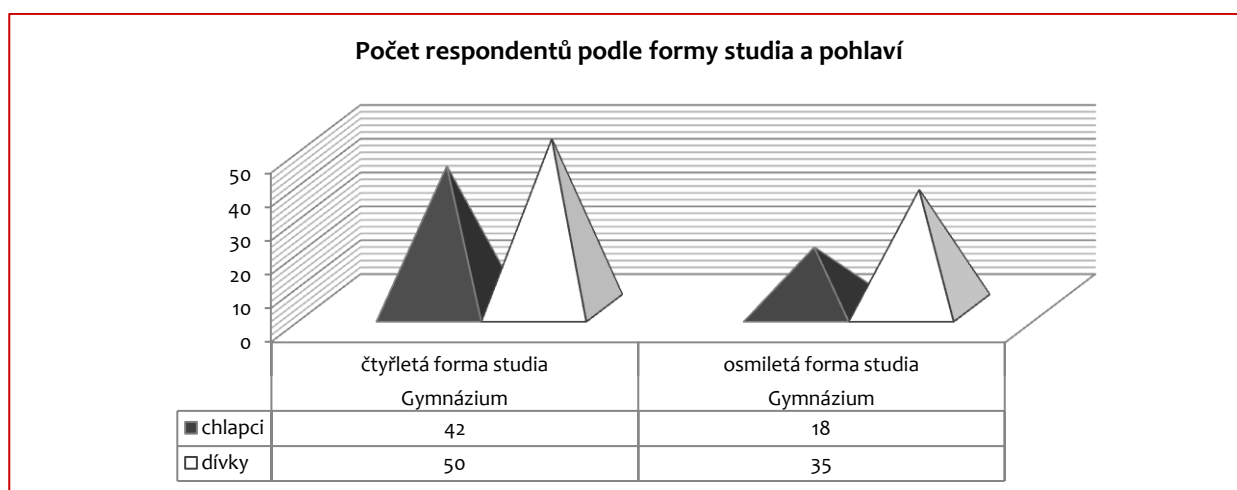
Počet respondentů podle formy studia



Graf 5 Počet respondentů podle formy studia



Graf 6 Počet respondentů podle formy studia v %

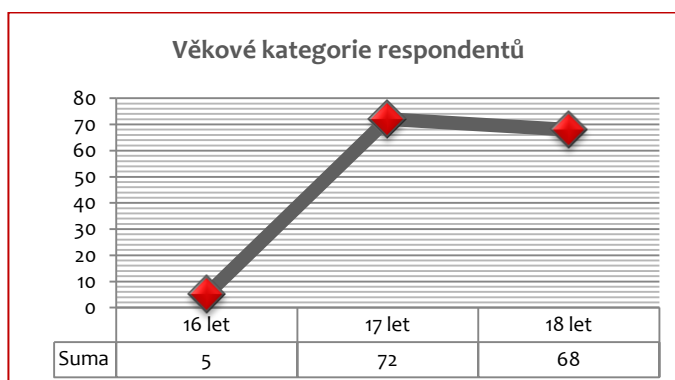


Graf 7 Počet respondentů podle formy studia a pohlaví

Tabulka 3 a grafy 8, 9, 10 ukazují, že se výzkumu účastnilo 145 studentů ve věku 16 – 18 let (5 šestnáctiletých, 72 sedmnáctiletých, 68 osmnáctiletých studentů), průměrný věk 17 let. Dále ukazují, že ve vzorku respondentů byli 3 šestnáctiletí chlapci a 2 dívky; 26 sedmnáctiletých chlapců a 46 dívek; 32 osmnáctiletých chlapců a 36 dívek a informují, jaké bylo věkové rozložení v rámci jednotlivých tříd.

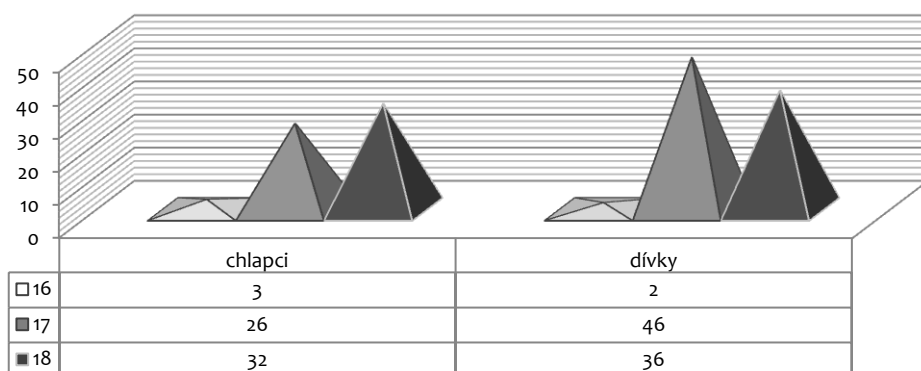
Celkový počet respondentů		145
	chlapci	60
	dívky	85
průměrný věk		17,4
Median věku		17
Modus věku		17

Tabulka 3 Základní charakteristika vzorku respondentů



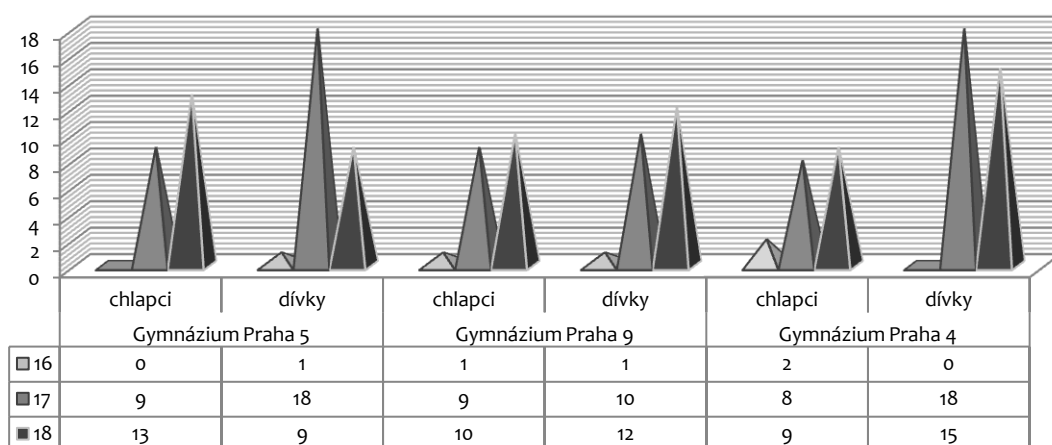
Graf 8 Věkové kategorie respondentů

Věk respondentů podle pohlaví



Graf 9 Věk respondentů podle pohlaví

Věk respondentů podle pohlaví a školy



Graf 10 Věk respondentů podle pohlaví a školy

V rámci našeho výzkumného šetření bylo hodnoceno celkem 27 učitelů – 15 učitelek a 12 učitelů (někteří učitelé byli v rámci školy, na které působí, hodnoceni studenty z obou tříd). Počet učitelů podle škol, pohlaví a vyučovaných předmětů uvádí tabulka 4. V tabulce 5 uvádíme, kolikrát byl učitel v rámci výzkumného šetření studenty hodnocen.

	Gymnázium Praha 5		Gymnázium Praha 4		Gymnázium Praha 9		Σ		Σ
	učitel	učitelka	učitel	učitelka	učitel	učitelka	učitel	učitelka	
ČJ	0	1	0	2	1	1	1	4	5
MA	1	1	1	1	1	1	3	3	6
FY	1	1	1	0	1	1	3	2	5
AJ	1	0	0	1	0	1	1	2	3
INF	0	1	0	1	1	0	1	2	3
TV	1	1	1	1	1	0	3	2	5
Σ	4	5	3	6	5	4	12	15	27

Tabulka 4 Rozložení učitelů podle škol, pohlaví a vyučovaných předmětů

	Gymnázium Praha 5									Gymnázium Praha 4									Gymnázium Praha 9									Σ
	U ₁	U ₂	U ₃	U ₄	U ₅	U ₆	U ₇	U ₈	U ₉	U ₁₀	U ₁₁	U ₁₂	U ₁₃	U ₁₄	U ₁₅	U ₁₆	U ₁₇	U ₁₈	U ₁₉	U ₂₀	U ₂₁	U ₂₂	U ₂₃	U ₂₄	U ₂₅	U ₂₆	U ₂₇	
ČJ	8									4	5								4	4								25
MA		4	4									4	5								4	4						25
FY				4	5								9										4	2				24
AJ						9							8												7			24
INF							8								9											7		24
TV								4	4								4	4								7		23
Σ	50									52									43									145

Tabulka 5 Rozložení učitelů podle předmětu a toho, kolikrát byli hodnoceni

5.2 Výzkumná metoda

Pro účely našeho výzkumu jsme zvolili kvantitativní typ výzkumu. Použili jsme metodu dotazování, konkrétně tyto techniky:

Dotazník interakce učitele a žáků (Gillernová, Krejčová, 2011). Jedná se o dotazník, ve kterém žáci posuzují výchovný a vzdělávací styl učitele. Východiskem dotazníku je komponentové a dimenzionální pojetí vztahu mezi žákem a učitelem. Dimenze vztahu je charakterizována v projevech kladné a záporné komponenty, dimenze výchovného řízení zahrnuje komponentu požadavků a volnosti. Pro účely tohoto výzkumu byl zadán pouze první ze tří úkolů dotazníku. Tento úkol tvoří 60 tvrzení charakterizujících interakci učitele a žáka (15 tvrzení pro každou komponentu), která mají žáci (na čtyřbodové škále) podle svých zkušeností s vybraným učitelem hodnotit.

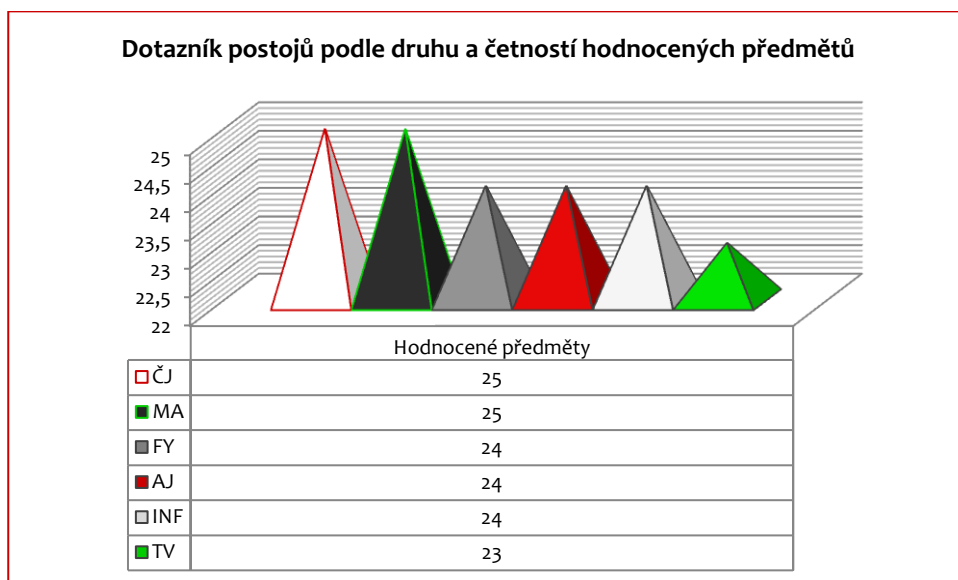
Dotazník postojů k předmětu I+II pro žáky (Hrabal, Pavelková, 2010). Východiskem dotazníku jsou žákovy postoje k hodnocenému předmětu. Dotazník je tvořen šesti uzavřenými dotazy, na které žáci odpovídají prostřednictvím pětistupňové škály. U hodnoceného předmětu se vyjadřují k jeho oblíbenosti, obtížnosti, významu, nadání, motivaci a pílí. Parametry – oblíbenost a význam – souvisí s postoji žáků a studentů k vyučovanému předmětu a parametry – nadání, motivace a píle – souvisí s postoji k vyučovanému předmětu ve smyslu předpokladů ke školnímu výkonu.

Pro možnost určitého zobecnění zjištěných výsledků jsme pro hodnocení zvolili šest vyučovacích předmětů – český jazyk, matematika, fyzika, angličtina, informatika, tělesná výchova, vyučovaných 27 učiteli. Kritériem pro výběr předmětů byla **vnímaná oblíbenost, obtížnost a význam** předmětu. Výběr jsme provedli na základě výzkumných zjištění Hrabala a Pavelkové (2010)

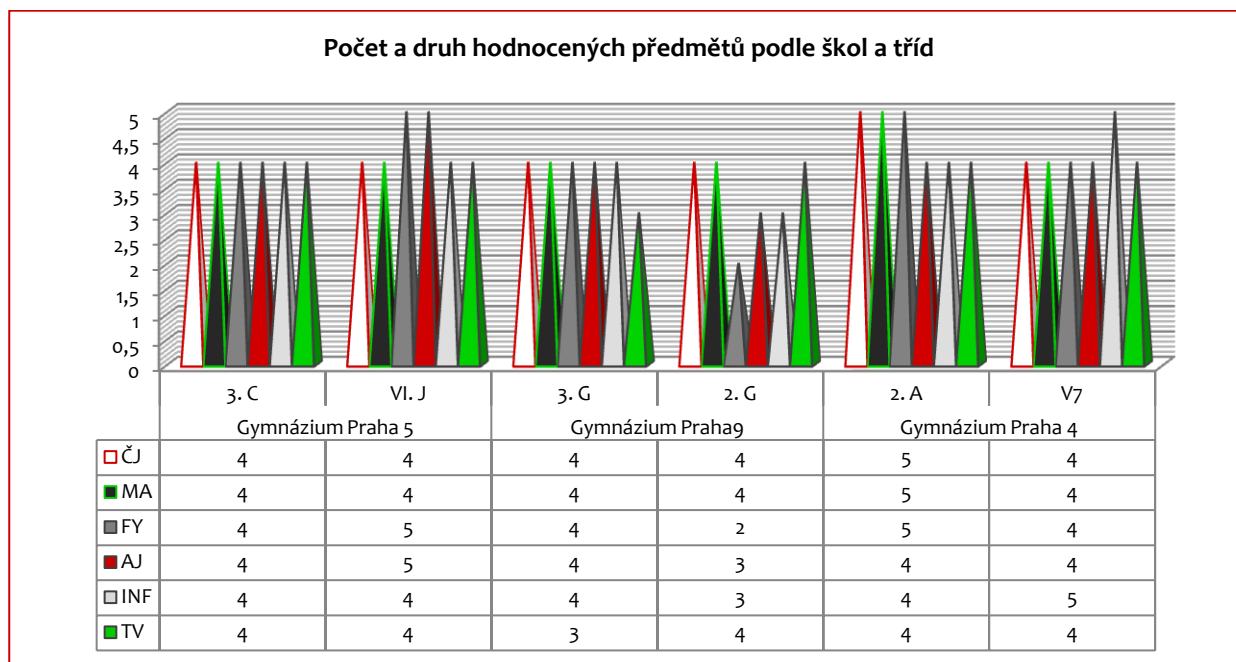
a přehledu předmětů dle zmíněných kritérií. Autoři uvádějí, že na základě srovnání současných výsledků s výsledky výzkumů provedených v osmdesátých letech minulého století lze konstatovat určité obecné trendy ve vnímání jednotlivých školních předmětů, které se ukazují jako v čase stabilní a nedotčené různými školskými reformami. Podle výzkumných zjištění uvedených autorů je **český jazyk** studenty vnímán jako velmi neoblíbený, obtížný a velmi důležitý; **matematika** jako velmi neoblíbená, velmi obtížná a velmi důležitá; **fyzika** jako velmi neoblíbená, velmi obtížná a průměrně významná; **angličtina** jako oblíbená, obtížná a velmi důležitá; informatika jako velmi oblíbená, snadná a významná; **tělesná výchova** jako velmi oblíbená, snadná a málo významná (Hrabal, Pavelková, 2010).

5.3 Administrace dotazníků a způsob vyhodnocení

Výše uvedené dotazníky byly administrovány ve vybraných třídách v průběhu května 2016 – v každé třídě vždy v rámci jedné vyučovací hodiny. Celkem studenti vyplnili 145 Dotazníků interakce učitele a žáků a 145 Dotazníků postojů k předmětu – 25 pro český jazyk; 25 pro matematiku; 24 pro fyziku; 24 pro anglický jazyk; 24 pro informatiku a 23 pro tělesnou výchovu. Grafy 11 a 12 poskytují přehled o počtu Dotazníků postojů k předmětu podle druhu předmětů v rámci celku a v rámci jednotlivých škol a tříd.



Graf 11 Dotazník postojů k předmětu podle druhu a četností hodnocených předmětů



Graf 12 Počet a druh hodnocených předmětů podle škol a tříd

Oba dotazníky byly žákům předkládány jako pevně spojená složka, jež v úvodu obsahovala otázky dotazující se pouze na rok narození a pohlaví. Studenti si **nemohli** vybrat jaký předmět, respektive jakého učitele budou hodnotit. Dotazníky byly autorkou výzkumného šetření rozdávány ve sledu šesti za sebou jdoucích předmětů (což pomohlo rovnoměrnému rozložení hodnocených předmětů v rámci třídy) a žádný ze studentů během vyplňování neseděl vedle spolužáka, který by hodnotil stejný předmět, respektive stejného učitele.

Autorka byla osobně přítomna při sběru dat ve všech šesti třídách. V úvodu administrace dotazníků studentům výzkum krátce představila, ujistila je o anonymitě a podala instrukce k vyplnění dotazníků. Během vyplňování dotazníků nebyl ve třídě přítomen žádný z hodnocených učitelů. Studenti mohli dotazníky vyplňovat v libovolném pořadí. Každý ze 145 studentů řádně vyplnil oba dotazníky, takže nebylo nutné žádnou složku dotazníků vyřadit. K identifikaci autorce sloužily údaje o datu narození, pohlaví a barevné desky označující školu a třídu.

Skórování a vyhodnocení **Dotazníku interakce učitele a žáků** bylo provedeno dle originální verze dotazníku ŽoU (Gillernová, 2009). Respondenti hodnotili jednotlivá tvrzení dotazníku na čtyřbodové škále podle toho, zda se s popsáním projevem chování u posuzovaného učitele setkávají. Odpovědi byly skórovány dle originální verze dotazníku takto: rozhodně ano – 4body, zčásti ano – 3body, spíše ne – 2body, jistě ne – 1bod a následně převedeny pomocí jednotlivých

komponent na kategoriální proměnné vymezující dimenzi edukačního vztahu (kombinace kladné a záporné komponenty) a dimenzi edukačního řízení (kombinace komponent požadavků a volnosti). Kombinací kategorií edukačních charakteristik byl podle převodních tabulek (Gillernová, 2009) odvozen edukační styl hodnoceného učitele.

Skórování a vyhodnocení dotazníku **Dotazník postojů k předmětům I+II pro žáky** bylo provedeno dle doporučení autorů (Hrabal, Pavelková, 2010). Respondenti hodnotili zadaný školní předmět z hlediska jimi vnímané oblíbenosti, obtížnosti, významu, nadání, motivace a pílě na pětibodové škále takto: **1** = velmi oblíbený, obtížný³, významný, nadaný, motivovaný, pilný; **2** = oblíbený, obtížný, významný, nadaný, motivovaný, pilný; **3** = ani oblíbený, ani neoblíbený; ani obtížný, ani snadný; zčásti významný; středně nadaný; středně motivovaný; středně pilný; **4** = neoblíbený, snadný, málo významný, málo nadaný, málo motivovaný, málo pilný; **5** = velmi neoblíbený, velmi snadný, nevýznamný, nenadaný, nemotivovaný, nepracující.

Pro ověření závislosti mezi proměnnými, tj. mezi edukačním stylem a parametry oblíbenosti, obtížnosti, významu, nadání, motivace a pílě, byl užit Pearsonův korelační koeficient. Statistická významnost byla ověřena Studentovým t – testem pro signifikantnost korelačního koeficientu. Zvolená hladina významnosti $\alpha = 0,01$.

³ Škála obtížnosti má (oproti ostatním) při skórování opačný směr: 1 – velmi obtížný předmět, 5 – velmi snadný předmět

6. POPIS A ANALÝZA DAT

6.1 Dotazník interakce učitele a žáků

Podrobně jsme analyzovali 145 dotazníků interakce učitele a žáků. Pro určení edukačního vztahu, edukačního řízení a následně edukačního stylu učitele, bylo nutné nejprve analyzovat šedesát tvrzení, která tvoří první úkol dotazníku a zjistit hrubé skóre jak komponent edukačního vztahu (kladné a záporné), tak komponent edukačního řízení (požadavků a volnosti). K převodu zjištěných hrubých skóre na kategoriální proměnné jsme použili níže uvedené převodní tabulky A a B (tab. 6 a 7).

Komponenty vztahu (hrubé skóre)	Záporná – vysoký (34 – 60)	Záporná – střední (25 – 33)	Záporná – nízký (15 – 24)
Kladná – vysoký (52 – 60)	Rozporný vztah	Kladný vztah	Kladný vztah
Kladná – střední (45 – 51)	Záporný vztah	Střední vztah	Kladný vztah
Kladná – nízký (15 – 44)	Záporný vztah	Záporný vztah	Rozporný vztah

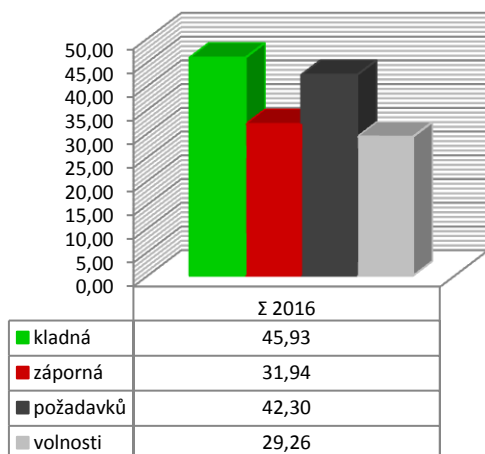
Tabulka 6 Převodní tabulka A Kombinační kategorie edukačního vztahu - tertiové třídění hrubých skóre (podle Gillernová, 2009, s. 217)

Komponenty řízení (hrubé skóre)	Volnosti – vysoký (33 – 60)	Volnosti – střední (28 – 32)	Volnosti – nízký (15 – 27)
Požadavků – vysoký (48 – 60)	Rozporné řízení	Silné řízení	Silné řízení
Požadavků – střední (41 – 47)	Slabé řízení	Střední řízení	Silné řízení
Požadavků – nízký (15 – 40)	Slabé řízení	Slabé řízení	Rozporné řízení

Tabulka 7 Převodní tabulka B Kombinační kategorie edukačního řízení - tertiové třídění hrubých skóre (podle Gillernová, 2009, s. 218)

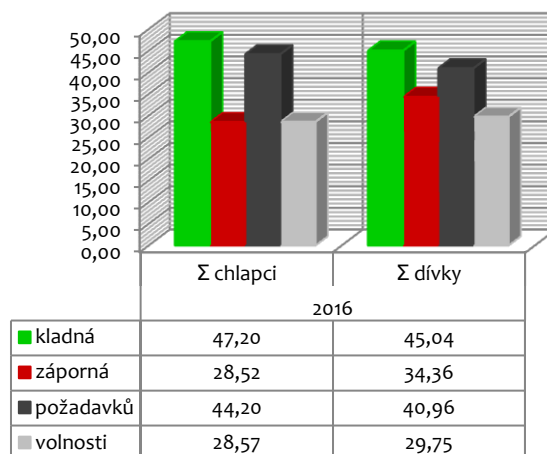
Průměrné hodnoty zjištěných hrubých skóre jednotlivých komponent, jsou obsahem grafů 13 a 14. V rámci celého výzkumného vzorku (n=145) odpovídá průměrná hodnota kladné komponenty (45,93) spodní hranici středního pásma; průměrná hodnota záporné komponenty (31,94) horní hranici středního pásma; průměrná hodnota komponenty požadavků (42,3) spodní hranici středního pásma a průměrná hodnota komponenty volnosti (29,26) spodní hranici středního pásma. Chlapci hodnotí přístup učitelů lehce příznivěji (47,2) než dívky (45,04) a zároveň vnímají více požadavků (44,2) než dívky (40,96). Průměrná hodnota záporné komponenty však u dívek na rozdíl od chlapců dosahuje spodní hranice vysokého pásma (34,36).

**Průměrné hodnoty hrubých skóre
komponent vztahu a řízení**



Graf 14 Průměrné hodnoty hrubých skóre komponent vztahu a řízení

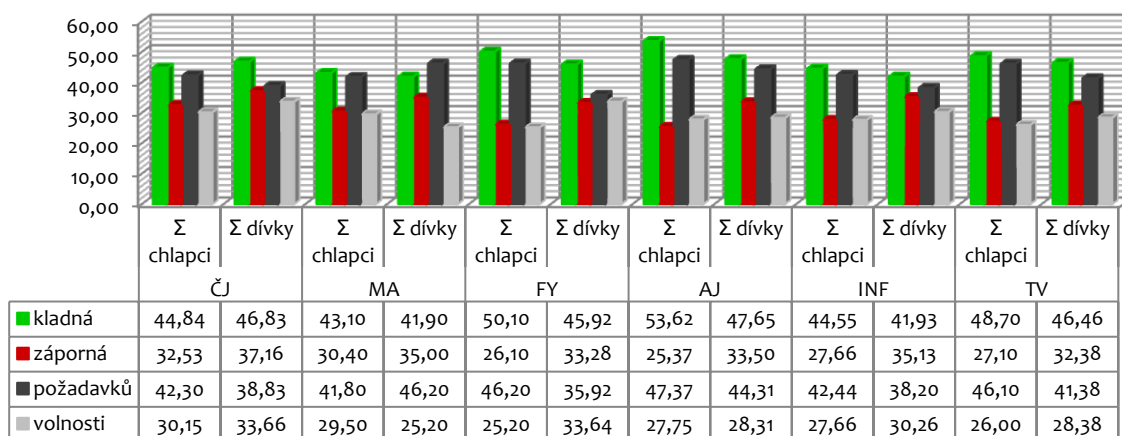
**Průměrné hodnoty hrubých skóre
komponent vztahu a řízení**



Graf 13 Průměrné hodnoty hrubých skóre komponent vztahu a řízení podle pohlaví respondentů

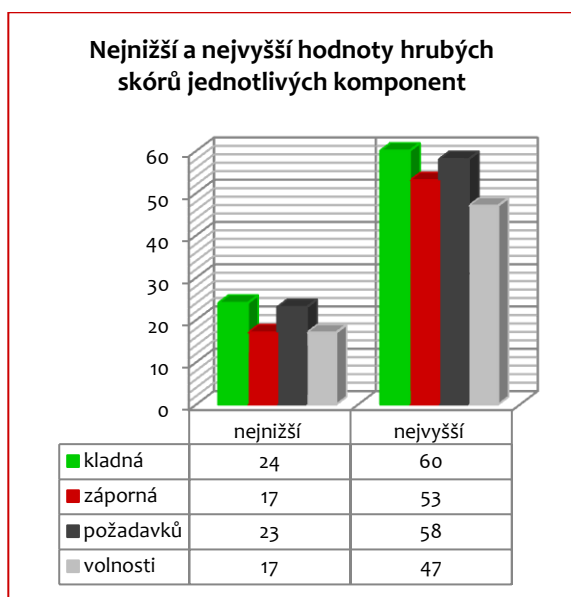
Pokud se na zjištěné průměrné hodnoty hrubých skóre jednotlivých komponent podíváme v souvislosti s předmětem, který hodnocený učitel vyučuje a pohlavím respondentů (graf 15), zjistíme (navíc k výše uvedenému), že jako nejvíce záporný hodnotily učitelův edukační vztah dívky posuzující učitele českého jazyka, matematiky a informatiky. Průměrné hodnoty záporné komponenty se právě v těchto případech pohybovaly na spodní hranici vysokého pásma (37,16; 35 a 35,13). Dívky dále vnímaly málo kladených požadavků od učitelů českého jazyka, fyziky a informatiky. V těchto případech se průměrná hodnota komponenty požadavků pohybovala na horní hranici nízkého pásma (38,83; 35,92 a 38,2).

**Porovnání průměrných hodnot hrubých skóre jednotlivých komponent vztahu a řízení
podle učitelů jednotlivých předmětů a pohlaví respondentů**

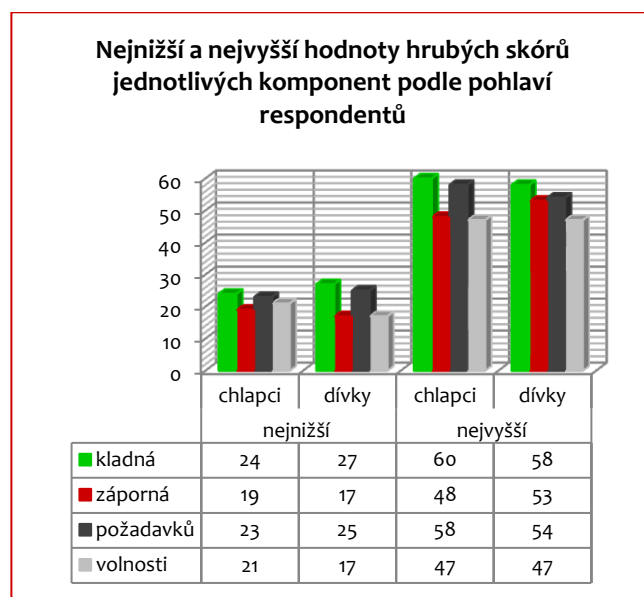


Graf 15 Průměrné hodnoty hrubých skóre komponent vztahu a řízení podle předmětů a pohlaví respondentů

Nejnižší a nejvyšší zjištěné hodnoty hrubých skóre jednotlivých komponent jsou uvedeny v grafech 16 a 17. Nejnižší hrubý skóre kladné komponenty (24) byl zjištěn u chlapce 6 a nejvyšší hrubý skóre kladné komponenty (60) byl zjištěn u chlapce 98. Nejnižší hrubý skóre u záporné komponenty (17) byl zjištěn u dívky 21 a nejvyšší (58) u dívky 63. Nejnižší hrubý skóre komponenty požadavků (23) byl zjištěn u chlapce 3 a nejvyšší (58) u chlapce 137. Nejnižší hrubý skóre komponenty volnosti (17) byl zjištěn u dívky 42 a nejvyšší (47) u dívky 65.



Graf 17 Nejnižší a nejvyšší hodnoty hrubých skóre

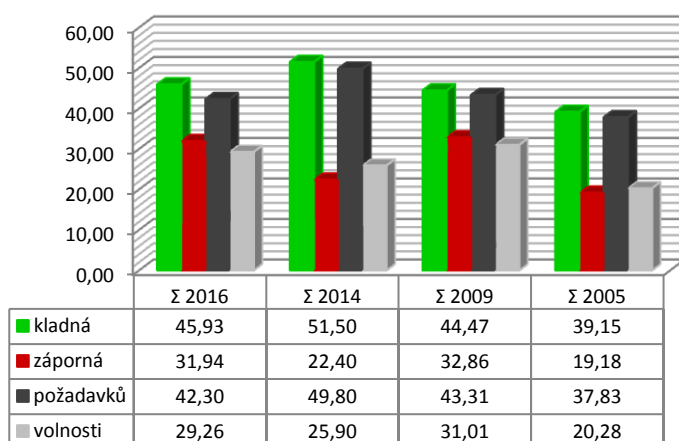


Graf 16 Nejnižší a nejvyšší hodnoty hrubých skóre podle pohlaví respondentů

Na základě porovnání průměrných hodnot hrubých skóre jednotlivých komponent edukačního vztahu a edukačního řízení (grafy 18 a 19) s hodnotami zjištěnými Gillernovou (2009) ve výzkumu uskutečněném v roce 2005, Lidickou (2009) a Dvořákem (2014) můžeme konstatovat, že naše zjištění odpovídají výzkumným zjištěním Lidické (2009) téměř ve všech směrech: průměrné hodnoty všech komponent se pohybují ve stejných pásmech a jejich úrovních; chlapci vnímají vztah učitele příznivěji a dívky naopak hodnotí své učitele více záporně; chlapci vnímají více požadavků než dívky. Rozdíly našich zjištění se týkají: průměrné hodnoty komponenty volnosti, kde z našich výsledků vyplývá, že chlapci vnímají méně volnosti (28,57) než dívky (29,75), zatímco ve výzkumu Lidické chlapci vnímali více volnosti (31,70) než dívky (30,32); průměrné hodnoty kladné komponenty našich dívek (45,04), která je oproti průměrné hodnotě dívek (42,10) ve výzkumu Lidické zvýšená a průměrné hodnoty záporné komponenty u chlapců (28,52), která je oproti hodnotě chlapců (32,48) ve výzkumu Lidické snižena. Porovnání našich průměrných hodnot s hodnotami zjištěnými Gillernovou (2009) ukazuje zvýšení ve všech komponentách, přičemž největší rozdíl se týká průměrné hodnoty záporné komponenty 31,94 proti 19,18 zjištěné

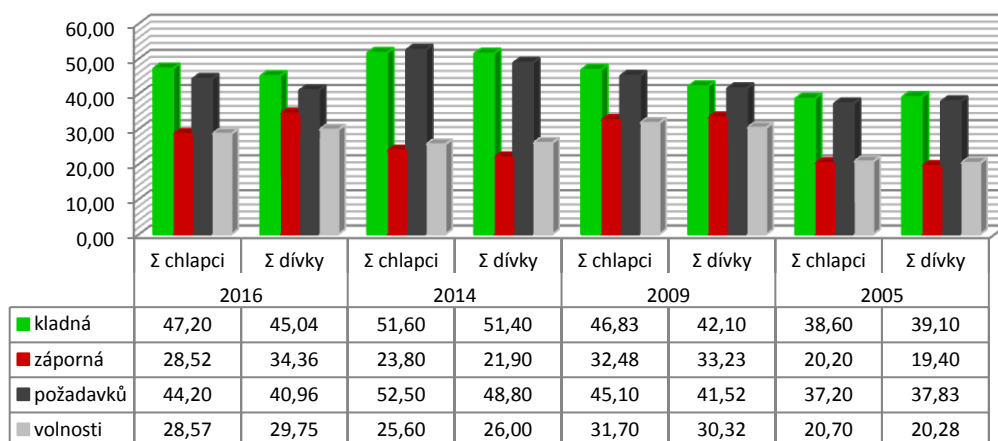
Gillernovou (2009). Při srovnání našich průměrných hodnot s hodnotami zjištěnými Dvořákem (2014) můžeme konstatovat, že se s výjimkou skutečnosti, že chlapci hodnotí svůj vztah s učitelem příznivěji než dívky a vnímají také více kladených požadavků, se spíše neshodují: námi zjištěné průměrné hodnoty kladné komponenty se pohybují na spodní hranici středního pásma, zatímco Dvořákovy hodnoty na horní hranici středního pásma; naše průměrné hodnoty záporné komponenty se pohybují u chlapců na střední úrovni středního pásma a u dívek dokonce na spodní hranici vysokého pásma, zatímco hodnoty zjištěné Dvořákem se pohybují na horní hranici nízkého pásma; naše průměrné hodnoty pro komponentu volnosti se pohybují ve středním pásmu, zatímco hodnoty Dvořáka na horní hranici nízkého pásma; námi zjištěné průměrné hodnoty pro komponentu požadavků se pohybují ve středním pásmu, zatímco hodnoty zjištěné Dvořákem se pohybují na spodní hranici vysokého pásma (Dvořák, 2014).

Průměrné hodnoty hrubých skóre komponent vztahu a řízení - srovnání s výzkumy 2014, 2009, 2005



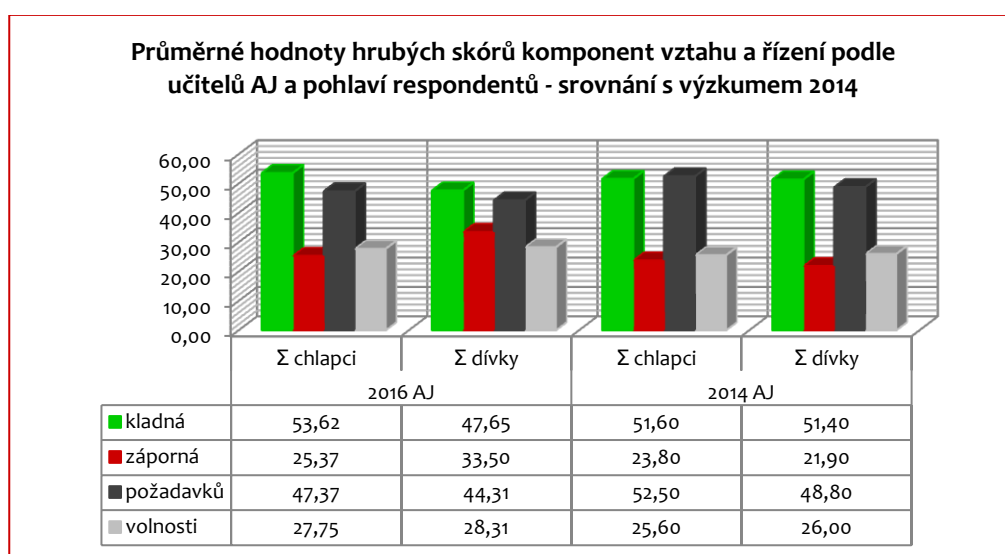
Graf 18 Průměrné hodnoty hrubých skóre komponent vztahu a řízení - srovnání s výzkumy Dvořák (2014), Lidická (2009), Gillernová (2009)

Průměrné hodnoty hrubých skóre komponent vztahu a řízení podle pohlaví respondentů - srovnání s výzkumy 2014, 2009, 2005



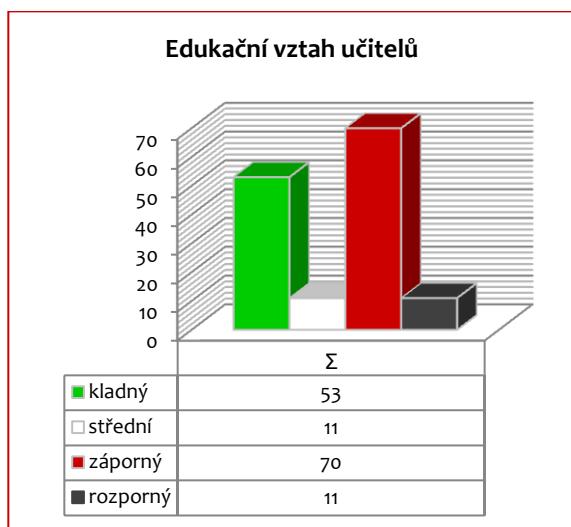
Graf 19 Průměrné hodnoty hrubých skóre komponent vztahu a řízení podle pohlaví respondentů - srovnání s výzkumy Dvořák (2014), Lidická (2009), Gillernová (2009)

Ani v případě, že Dvořákovy průměrné hodnoty jednotlivých komponent (Dvořák, 2014) porovnáme (graf 20) s průměrnými hodnotami našich respondentů, kteří hodnotili učitele angličtiny stejně jako respondenti Dvořákova výzkumu, se rozdílnost našich výzkumných zjištění zásadně nezmění. Respektive změní se při srovnání hodnoty kladné komponenty u chlapců. Průměrná hodnota této komponenty zjištěná u chlapců v našem výzkumu (53,62), se na rozdíl od průměrné hodnoty u chlapců (51,60) ve výzkumu Dvořáka nacházející se na horní hranici středního pásma, pohybuje na spodní hranici vysokého pásma. Zjištěné rozdíly mohou být způsobeny velmi rozdílnými počty respondentů hodnotících anglický jazyk.

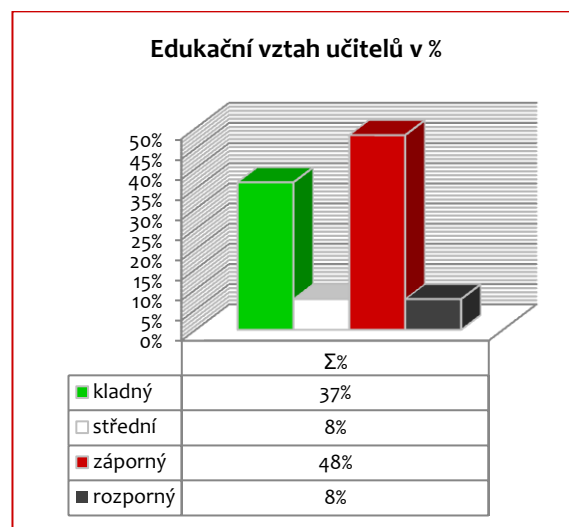


Graf 20 Porovnání průměrných hodnot hrubých skóre komponent vztahu a řízení podle učitelů AJ a pohlaví respondentů - srovnání s výzkumem Dvořák (2014)

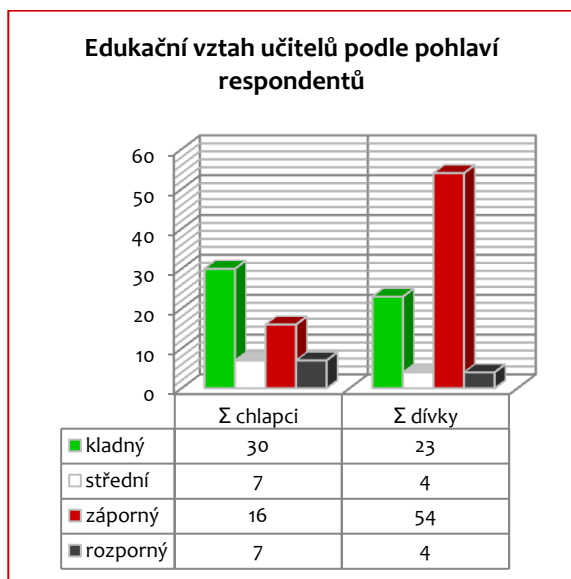
Z grafů 21 – 22 je patrné, že 53 studentů (37%) hodnotilo edukační vztah učitele jako kladný; 70 studentů, tedy 48% z celého výzkumného vzorku hodnotilo edukační vztah učitele jako záporný; 11 studentů (8%) označilo edukační vztah učitele za střední a 11 studentů (8%) za rozporný. Při podrobnější analýze podle pohlaví respondentů (grafy 23 a 24) se ukazuje, že chlapci nejčastěji hodnotili vztah učitele jako kladný (50%), zatímco dívky nejčastěji hodnotily vztah učitele jako záporný (64%).



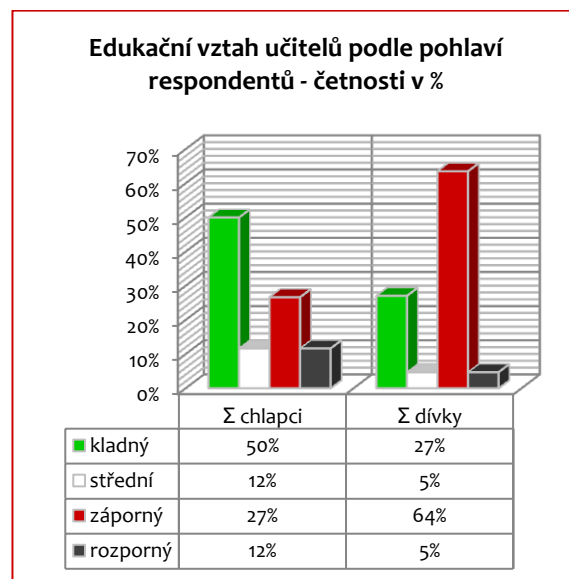
Graf 22 Edukační vztah učitelů



Graf 21 Edukační vztah učitelů - četnosti v %

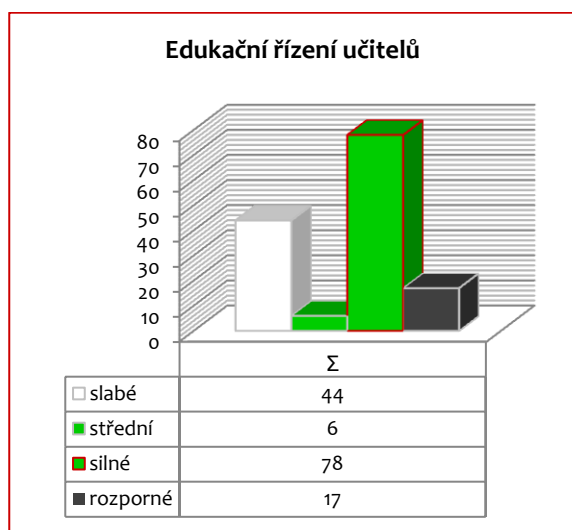


Graf 24 Edukační vztah učitelů podle pohlaví respondentů

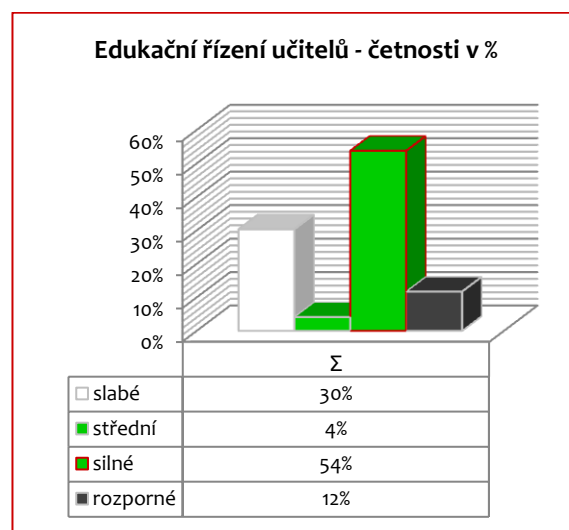


Graf 23 Edukační vztah učitelů podle pohlaví respondentů - četnosti v %

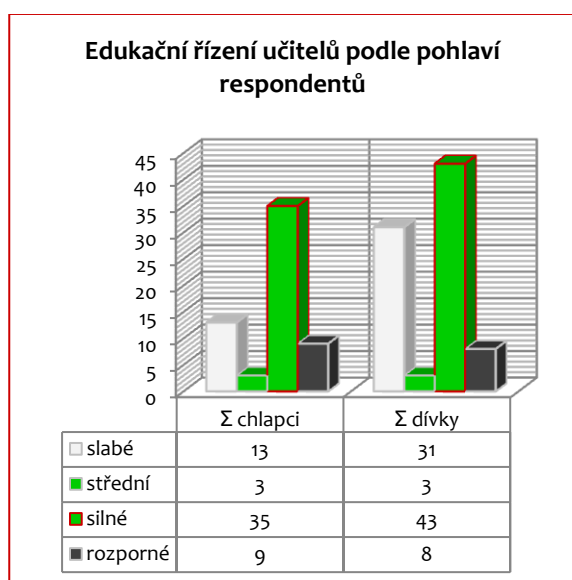
Grafy 25 – 26 zobrazují převahu **silného edukačního řízení**, které uvedlo 78 studentů (58%), tedy víc než polovina výzkumného souboru; 44 studentů (30%) naopak vnímá edukační řízení učitele jako slabé; 17 studentů (12%) jako rozporné a pouze 6 studentů (4%) hodnotilo edukační řízení učitele jako střední. Analýza podle pohlaví respondentů ukazuje (grafy 27 a 28), že jak chlapci 35 (58%), tak dívky 43 (51%) nejčastěji vnímají edukační řízení učitele jako silné.



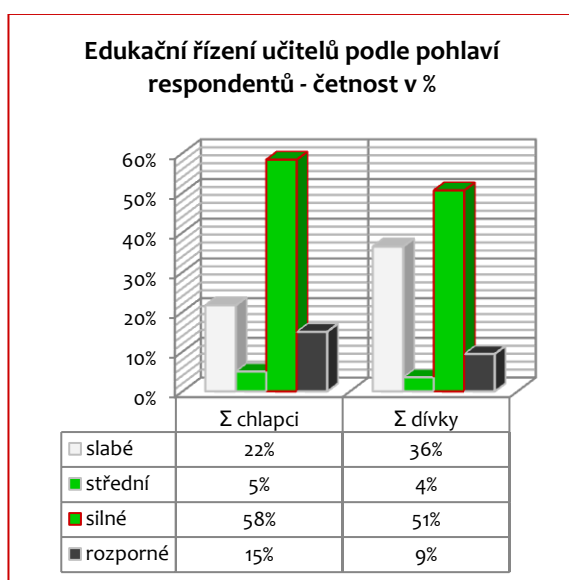
Graf 26 Edukační řízení učitelů



Graf 25 Edukační řízení učitelů - četnosti v %



Graf 28 Edukační řízení učitelů podle pohlaví respondentů



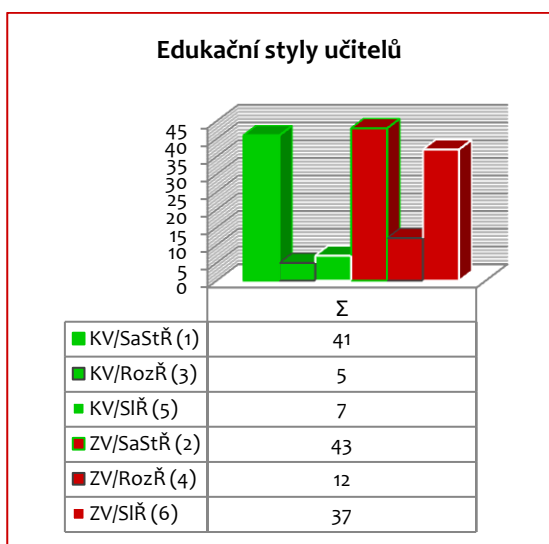
Graf 27 Edukační řízení učitelů podle pohlaví respondentů - četnosti v %

Kombinací dimenze edukačního vztahu a edukačního řízení podle převodní tabulky C jsme vymezili šest edukačních stylů učitele (tab. 8).

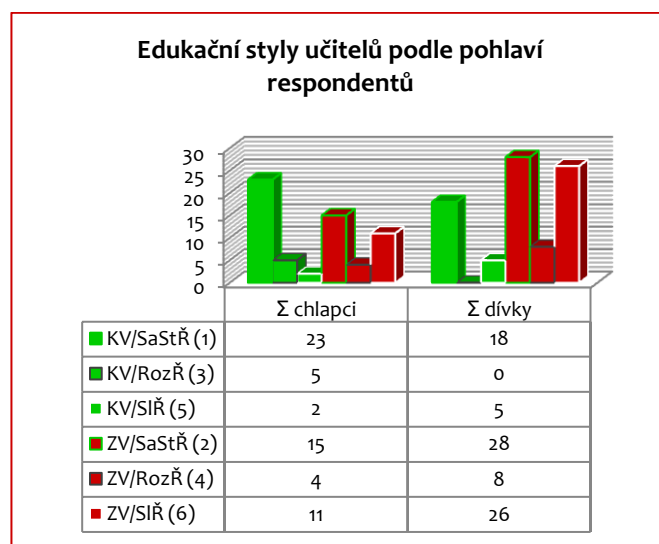
Edukační charakteristiky interakce učitele a žáka	Kladný vztah	Záporný vztah
Silné a střední řízení	1	2
Rozporné řízení	3	4
Slabé řízení	5	6

Tabulka 8 Přebodní tabulka C Kombinační kategorie edukačních charakteristik interakce učitele a žáka (podle Gillernová, 2009, s. 218)

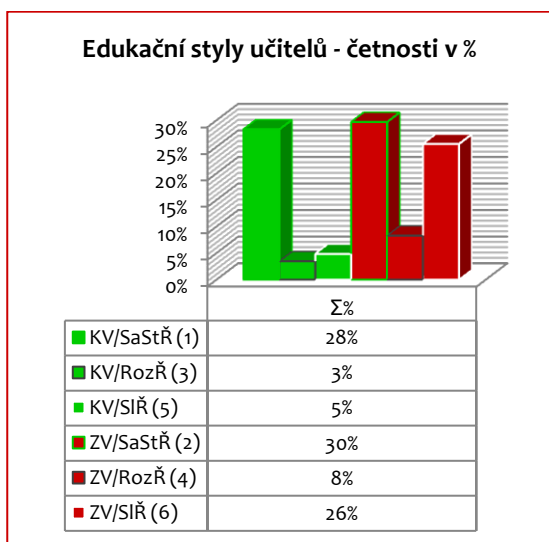
Zjistili jsme (grafy 29 – 32), že nejčastějším edukačním stylem respondenty hodnocených učitelů je **styl 2** charakterizovaný záporným vztahem a silným nebo středním řízením. Tento edukační styl vnímá u svých učitelů 43 (30%) respondentů z celého výzkumného vzorku (n=145), 15 (25%) chlapců a 28 (33%) dívek. Druhým nejčastěji vnímaným je edukační **styl 1** charakterizovaný kladným vztahem a silným či středním řízením. Tento styl vnímá 41 (28%) respondentů, 23 (38%) chlapců a 18 (21%) dívek. Třetím velmi často vnímaným stylem je edukační **styl 6** charakterizovaný záporným vztahem a slabým řízením. Tento styl vnímá u svých učitelů 37 (26%) respondentů, 11 (8%) chlapců a 26 (31%) dívek. Edukační **styly 3 a 5** charakterizované kladným edukačním vztahem a rozporným respektive slabým řízením jsou vnímány u 5 (3%) respondentů, 5 (8%) chlapců a žádné dívky a 7 (5%) respondentů, 2 (3%) chlapců a 5 (6%) dívek. Edukační **styl 4** charakterizovaný záporným vztahem a rozporným řízením vnímá 12 (8%) respondentů, 4 (7%) chlapců a 8 (9%) dívek.



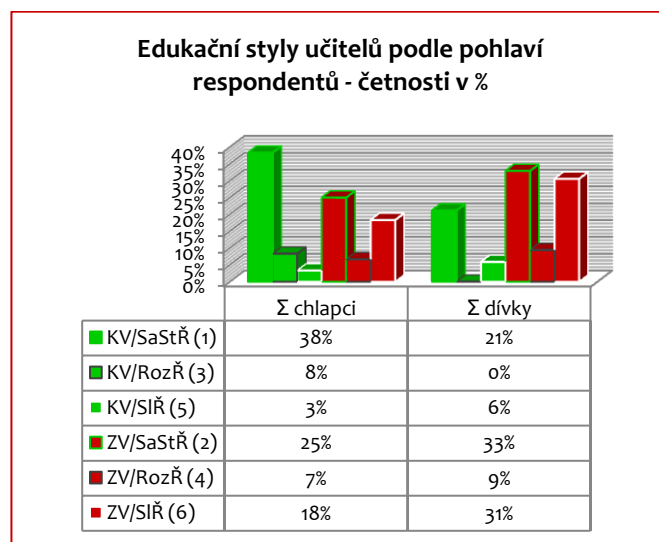
Graf 30 Edukační styly učitelů dle četnosti



Graf 29 Edukační styly učitelů podle pohlaví respondentů a četností

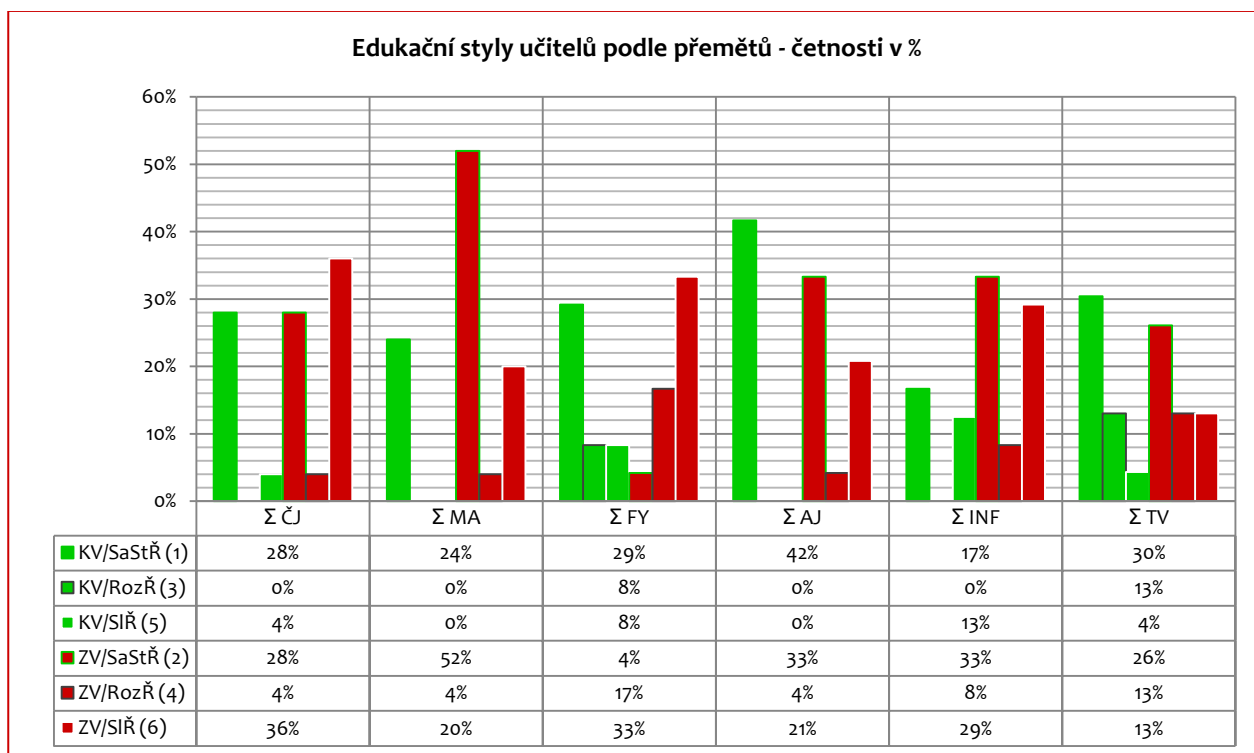


Graf 32 Edukační styly učitelů – četnosti v %



Graf 31 Edukační styly učitelů podle pohlaví respondentů - četnosti v %

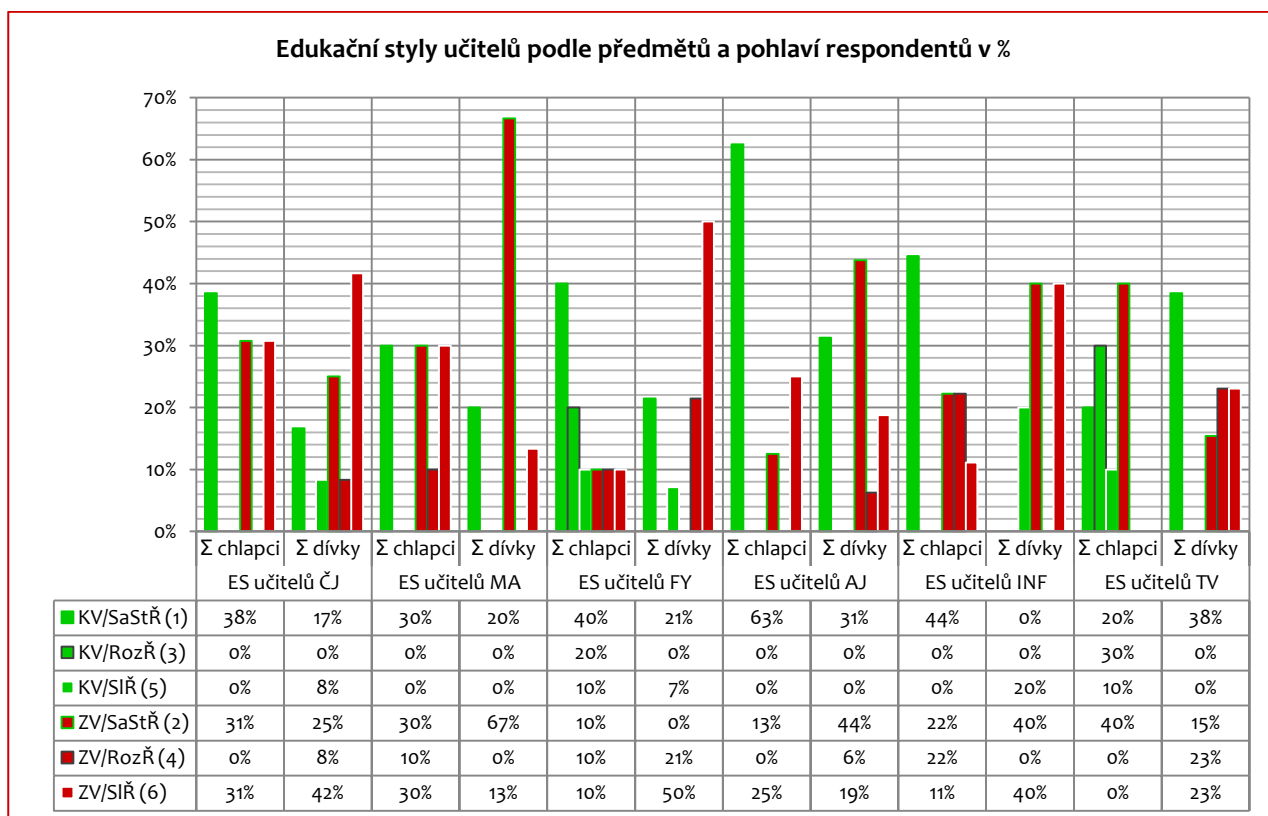
Pro ověření, zda existují nějaké zásadní rozdíly ve vnímání kvality edukačního stylu mezi skupinami respondentů určenými předmětem, který vyučuje jimi hodnocený učitel, jsme data analyzovali také podle tohoto kritéria (graf 33). Pokud jsme data analyzovali v rámci celého výzkumného vzorku bez ohledu na pohlaví respondentů, zjistili jsme, že u učitelů angličtiny a tělesné výchovy byl nejčastěji vnímaným edukační **styl 1** (42% a 33% respondentů daných skupin) charakterizovaný kladným vztahem a silným nebo středním řízením. Následovaly styly 2 a 6. U učitelů českého jazyka a fyziky byl nejčastěji vnímán edukační **styl 6** (36% a 38% respondentů daných skupin) charakterizovaný záporným vztahem a slabým řízením. U českého jazyka následovaly styly 1 a 2, u fyziky styly 1 a 4. Nejčastěji vnímaným stylem u učitelů matematiky a informatiky byl edukační **styl 2** (52% a 33% respondentů daných skupin). U matematiky následoval styl 1 a 3, u informatiky styl 6 a 1.



Graf 33 Edukační styly učitelů podle vyučovaných předmětů - četnosti v %

Při analýze dat, kde jsme v rámci jednotlivých předmětů, respektive skupin zohlednili také pohlaví respondentů (graf 34) jsme zjistili, že u fyziky, angličtiny a tělesné výchovy chlapci v souhrnu výrazně častěji vnímali edukační styly učitelů charakterizované kladným edukačním vztahem a různými styly řízení než edukační styly charakterizované záporným edukačním vztahem a různými styly řízení. Dívky naopak v souhrnu vnímaly u učitelů všech zkoumaných předmětů

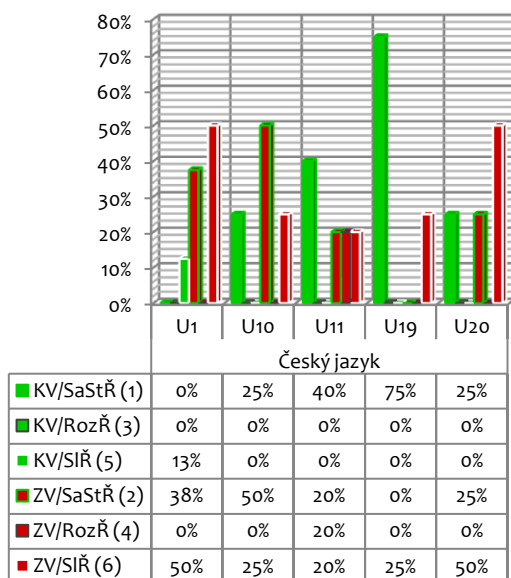
výrazně častěji edukační styly charakterizované záporným vztahem a různými styly řízení než styly charakterizované kladným edukačním vztahem a různými styly řízení.



Graf 34 Edukační styly učitelů podle vyučovaných předmětů a pohlaví respondentů - četnosti v %

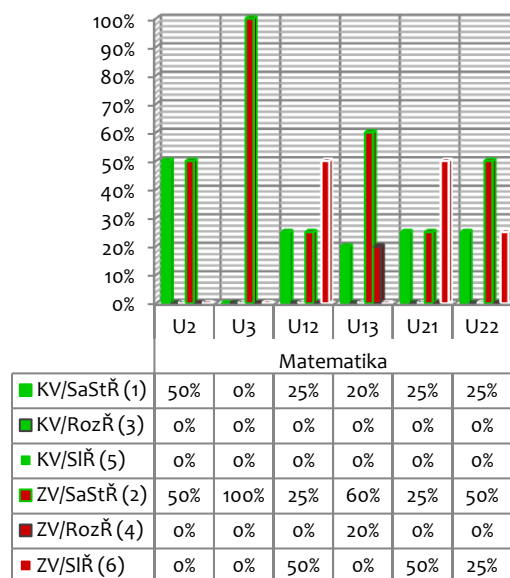
Grafy 35 – 40 ukazují edukační styly všech učitelů, kteří byli v rámci výzkumu hodnoceni ($n=27$). Tato analýza ukázala, že žádný z hodnocených učitelů nebyl hodnocen pouze v rámci stylů charakterizovaných kladným vztahem a různými způsoby řízení. Nejlépe byli hodnoceni učitelé 18, 19 a 23, jimiž vyučované předměty jsou tělesná výchova, fyzika a český jazyk. Studenti, kteří hodnotili učitelku 18 a studenti, kteří hodnotili učitele 23, nejčastěji vnímali styl 1 (50%), styl 3 (25%), styl 6 (25%). Tři čtvrtiny studentů tedy u každého z učitelů vnímalo styly charakterizované kladným edukačním vztahem a silným/středním nebo rozporným řízením. Edukační styl učitelky 19 byl studenty hodnocen jako styl 1 (75%) a jako styl 6 (25%). Nejhorší byla hodnocena učitelka 3 (vyučovaný předmět matematika) a učitelka 4 (vyučovaný předmět fyzika). Studenti, kteří je hodnotili, vnímají u obou učitelek pouze styly charakterizované záporným vztahem a různými způsoby řízení. 100% studentů učitelky 3, označilo její edukační styl jako styl 2. Studenti učitelky 4 označili její styl jako styl 4 (60%) a styl 6 (40%).

Edukační styly učitelů ČJ - četnosti v %



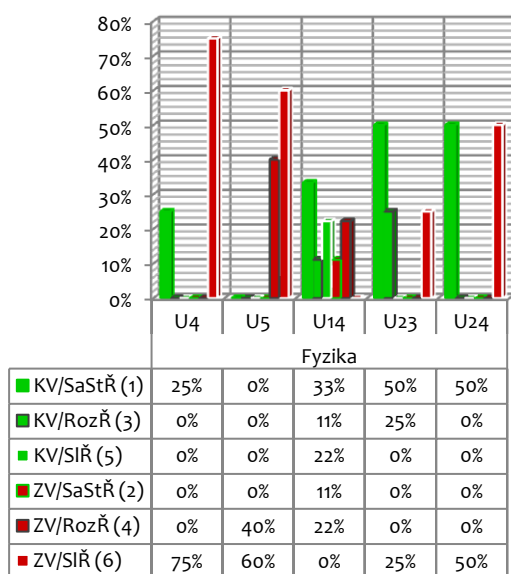
Graf 36 Edukační styly učitelů ČJ - četnosti v %

Edukační styly učitelů MA - četnosti v %



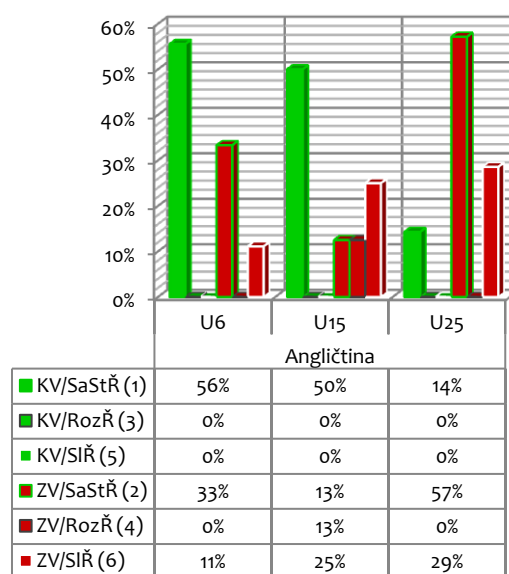
Graf 35 Edukační styly učitelů MA - četnosti v %

Edukační styly učitelů FY - četnosti v %



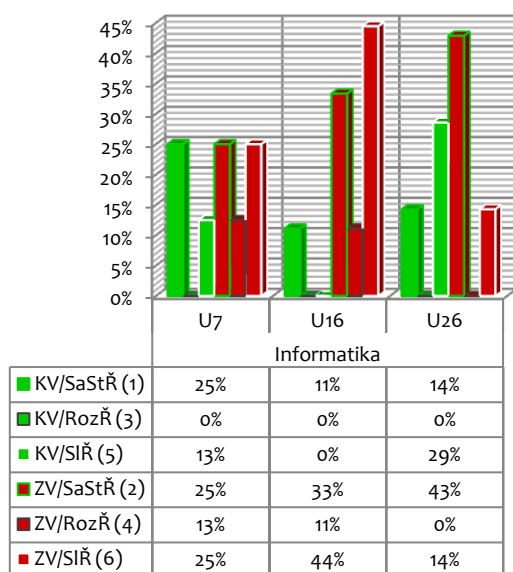
Graf 38 Edukační styly učitelů FY - četnosti v %

Edukační styly učitelů AJ - četnosti v %



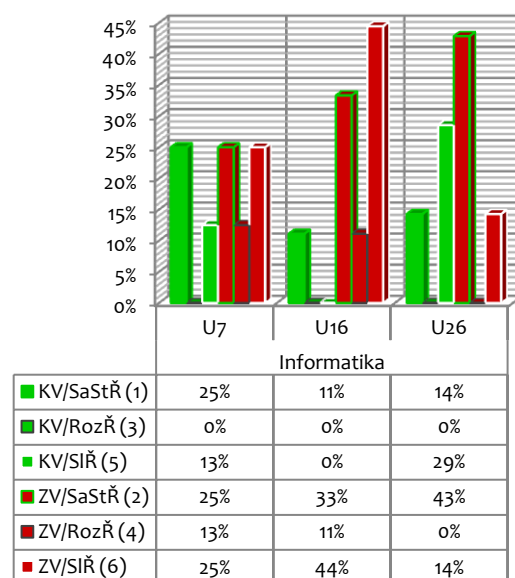
Graf 37 Edukační styly učitelů AJ - četnosti v %

Edukační styly učitelů INF - četnosti v %



Graf 40 Edukační styly učitelů INF - četnosti v %

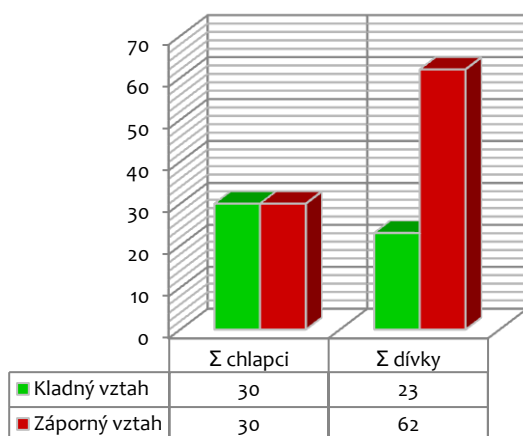
Edukační styly učitelů INF - četnosti v %



Graf 39 Edukační styly učitelů TV - četnosti v %

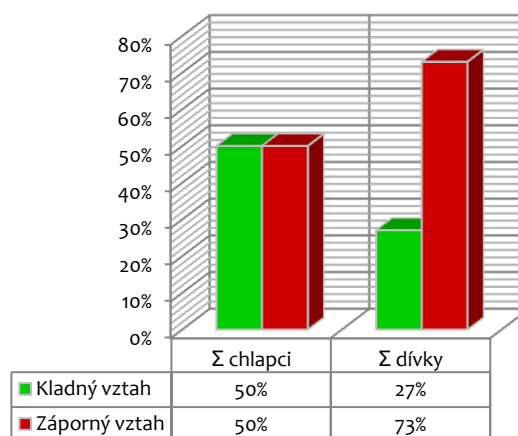
Pro názornost jsme sloučili respondenty vnímané edukační styly podle kvality edukačního vztahu a pohlaví respondentů. Grafy 41 a 42 ukazují, že celý soubor chlapců ($n=60$) se dělí rovným dílem na 30 (50%) chlapců, kteří vnímají u svého učitele edukační styl charakterizovaný kladným vztahem a různými styly řízení a 30 (50%) chlapců, kteří vnímají u svého učitele edukační styl charakterizovaný záporným edukačním vztahem a různými styly řízení. Soubor dívek ($n=85$) se dělí na 23 (27%) dívek, které vnímají u svého učitele kladný edukační styl charakterizovaný různými styly řízení a 62 (73%) dívek, které naopak vnímají u svého učitele edukační styl charakterizovaný záporným edukačním vztahem a různými styly řízení.

Edukační styly učitelů podle kvality vztahu a pohlaví respondentů



Graf 42 Edukační styly učitelů podle kvality vztahu a pohlaví respondentů

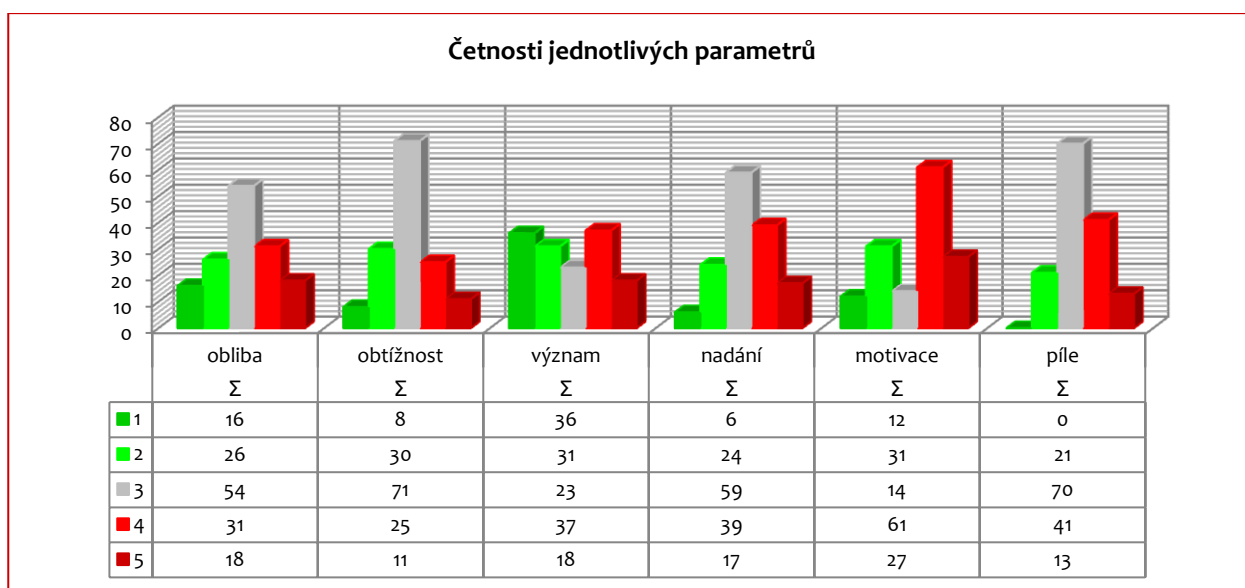
Edukační styl učitelů podle kvality vztahu a pohlaví respondentů v %



Graf 41 Edukační styly učitelů podle kvality vztahu - četnosti v %

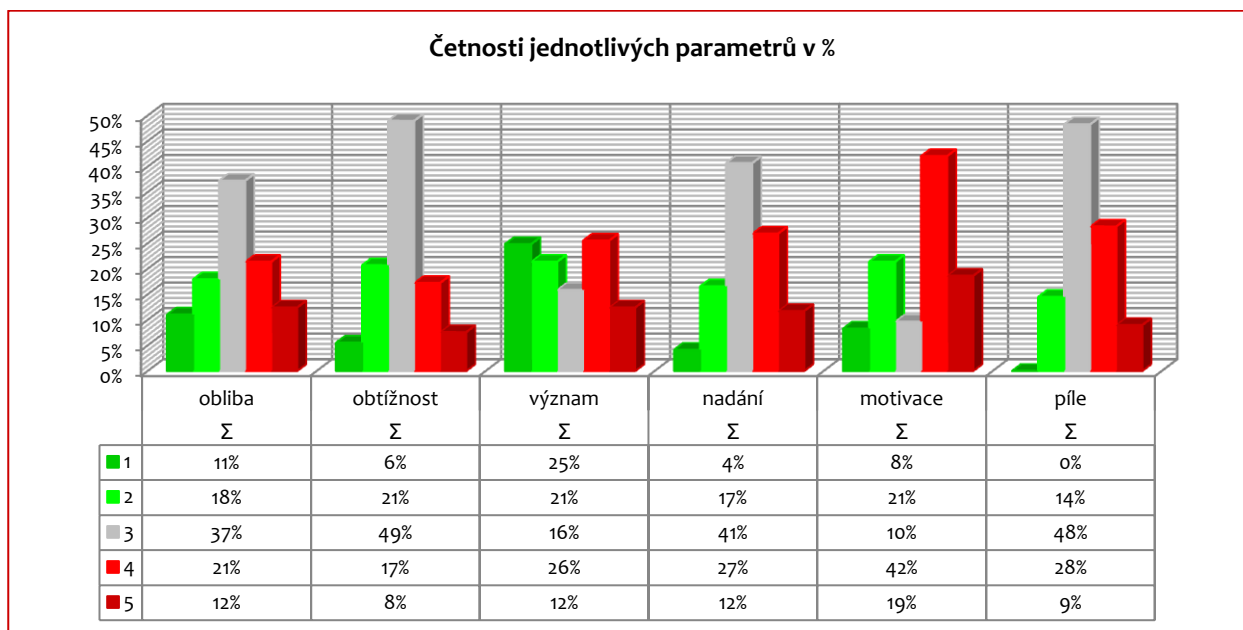
6. 2 Dotazník postojů k předmětu I + II pro žáky

Na úvod připomínáme, že respondenti hodnotili zadaný školní předmět z hlediska jimi vnímané oblíbenosti, obtížnosti, významu, nadání, motivace a píle na pětibodové škále takto: **1** = velmi oblíbený, obtížný⁴, významný, nadaný, motivovaný, pilný; **2** = oblíbený, obtížný, významný, nadaný, motivovaný, pilný; **3** = ani oblíbený, ani neoblíbený; ani obtížný, ani snadný; zčásti významný; středně nadaný; středně motivovaný; středně pilný; **4** = neoblíbený, snadný, málo významný, málo nadaný, málo motivovaný, málo pilný; **5** = velmi neoblíbený, velmi snadný, nevýznamný, nenadaný, nemotivovaný, nepracující. Analýza výsledků Dotazníku postojů k předmětu ukázala (grafy 43 a 44), že respondenti (n=145) bez ohledu na druh hodnoceného školního předmětu, nejčastěji označili hodnotu 3 v parametrech oblíbenost, obtížnost, nadání a píle k předmětu: ani oblíbený, ani neoblíbený označilo 54 (37%) studentů; ani obtížný, ani snadný 71 (49%) studentů; středně nadaný označilo 59 (41%) studentů a středně pilný 70 (47%) studentů. V parametrech význam a motivace nečastěji označili hodnotou 4: málo významný označilo 37 (26%) studentů a málo motivovaný 61 (42%) studentů. Při pohledu na výsledky z hlediska nejnižší četnosti v rámci jednotlivých parametrů dotazníku můžeme konstatovat, že u parametru oblíbenost byla nejméně často označena hodnota 1 (velmi oblíbený), kterou zvolilo pouze 16 (11%) studentů; v parametru obtížnost hodnota 1 (velmi obtížný), kterou označilo 8 (6%) studentů; v parametru význam hodnota 3 (zčásti významný), kterou zvolilo 23 (16%) studentů; v parametru nadání hodnota 1 (velmi nadaný), tu označilo 6 (4%) studentů; v parametru motivace hodnota 1 (velmi motivovaný), kterou označilo pouze 12 (8%) studentů a v parametru píle hodnota 1 (velmi pilný), kterou neoznačil ani jeden student.



Graf 43 Četnosti jednotlivých parametrů

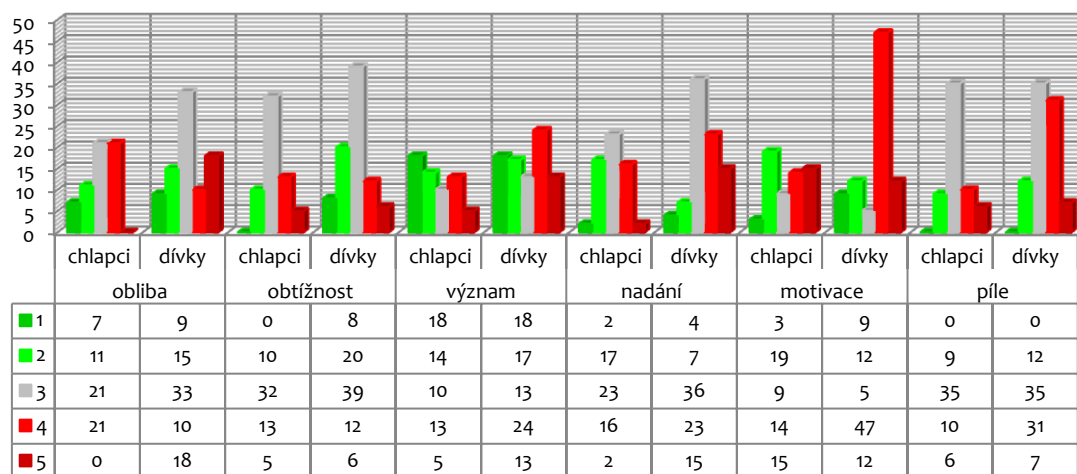
⁴ Škála obtížnosti má (oproti ostatním) při skórování opačný směr: 1 – velmi obtížný předmět, 5 – velmi snadný předmět



Graf 44 Četnosti jednotlivých parametrů v %

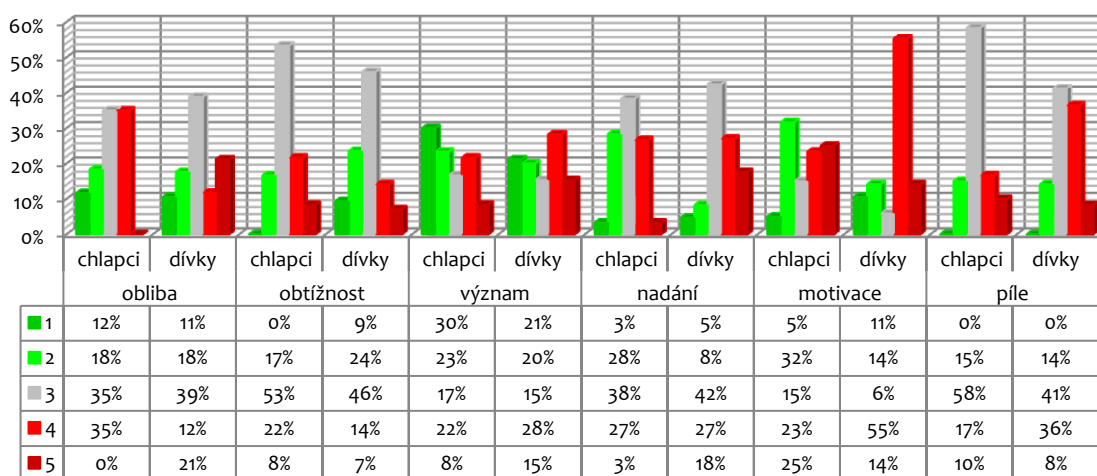
Když jsme se na četnosti jednotlivých parametrů podívali z hlediska pohlaví respondentů (dívky $n=85$, chlapci $n=60$), zjistili jsme (grafy 45 a 46), že dívkami byla nejčastěji 47 (55%) označena hodnota 4 v parametru motivace (málo motivovaný). Chlapci nejčastěji 35 (58%) označili hodnotu 3 v parametru píle (středně pilný). Zároveň jsme zjistili, že chlapci také ani jednou při vyplňování dotazníku neoznačili (s výjimkou výše uvedeného parametru píle) hodnotu 5 v parametru obliba (velmi neoblíbený). Dívky naopak tuto hodnotu označily (v rámci zmíněného parametru) jako druhou nejčastější 18 (21%). Při zkoumání, které hodnoty v rámci jednotlivých parametrů označily nejčastěji dívky a které chlapci, jsme zjistili následující: v parametru **obliba** chlapci označili hodnotu 3 a 4 stejně často – v obou případech 21 (35%) chlapců, dívky nejčastěji 39 (46%) označily hodnotu 3; v parametru **obtížnost** byla chlapci 32 (53%) stejně jako dívkami 39 (46%) nejčastěji označená hodnota 3; v parametru **význam** chlapci nejčastěji 18 (30%) označili hodnotu 1 (velmi významný) na rozdíl od dívek, které nejčastěji 24 (28%) označily hodnotu 4 (málo významný); v parametru **nadání** chlapci stejně jako dívky nejčastěji označili hodnotu 3 – chlapci 23 (38%), dívky 36 (42%); v parametru **motivace** chlapci nejčastěji 19 (32%) označili hodnotu 2 (motivovaný) na rozdíl od dívek, které nejčastěji 47 (55%) označily hodnotu 4 (málo motivovaný); v parametru **píle** chlapci opět stejně jako dívky nejčastěji označili hodnotu 3 – chlapci 35 (58%), dívky 35 (41%).

Četnosti jednotlivých parametrů podle pohlaví respondentů



Graf 45 Četnosti jednotlivých parametrů podle pohlaví respondentů

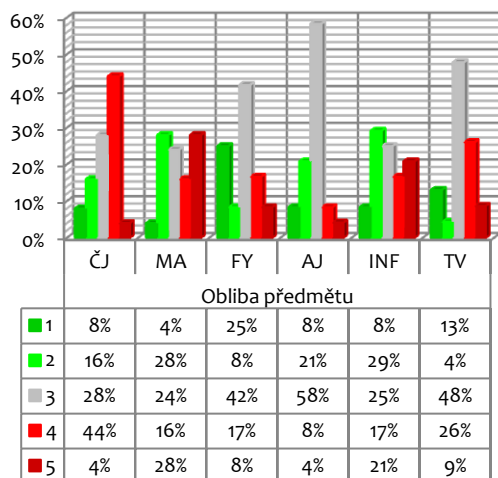
Četnosti jednotlivých parametrů podle pohlaví respondentů v %



Graf 46 Četnosti jednotlivých parametrů podle pohlaví respondentů v %

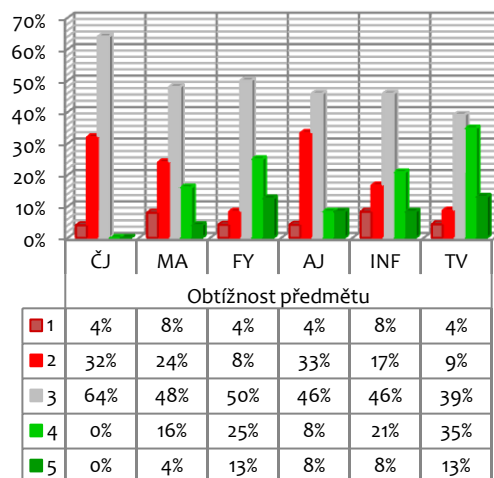
Při pohledu na hodnocené předměty v rámci jednotlivých parametrů (grafy 47 – 52) jsme zjistili, že hodnoty 1 či 2 (velmi oblíbený či oblíbený předmět) u parametru **oblība** nejčastěji označili studenti hodnotící informatiku (37%) a hodnoty 4 či 5 (neoblíbený či velmi neoblíbený) nejčastěji označili studenti hodnotící matematiku (44%). U parametru **obtížnost** hodnotu 1 či 2 (velmi obtížný či obtížný) nejčastěji označili studenti, kteří hodnotili anglický jazyk (37%) a hodnotu 4 či 5 (snadný či velmi snadný) označili studenti hodnotící tělesnou výchovu (48%).

Parametr oblība podle předmětů



Graf 48 Parametr oblība podle předmětů - četnosti v %

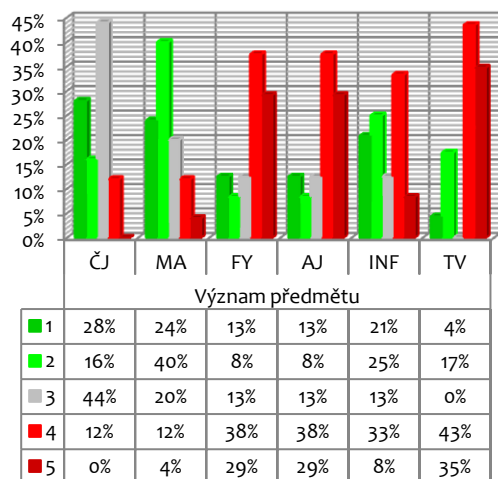
Parametr obtížnost podle předmětů



Graf 47 Parametr obtížnost podle předmětů - četnosti v %

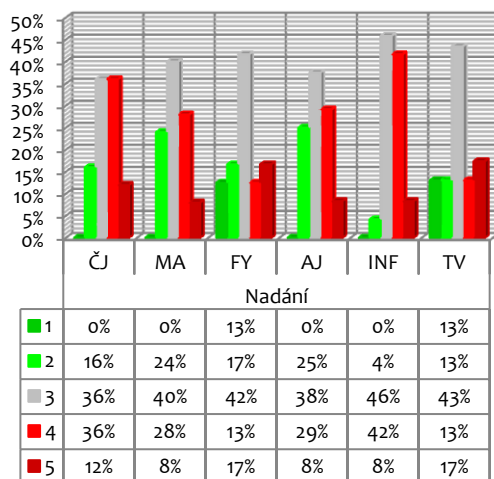
Hodnoty 1 či 2 (velmi významný či významný) u parametru **význam** nejčastěji označili studenti hodnotící matematiku (64%) a hodnoty 4 či 5 (málo významný či nevýznamný) opět nejčastěji označili studenti hodnotící tělesnou výchovu (78%). U parametru **nadání** hodnoty 1 či 2 (velmi nadaný či nadaný) nejčastěji označili studenti hodnotící fyziku (30%) a hodnoty 4 či 5 (málo nadaný či nenadaný) nejčastěji označili studenti hodnotící český jazyk (48%).

Parametr význam podle předmětů



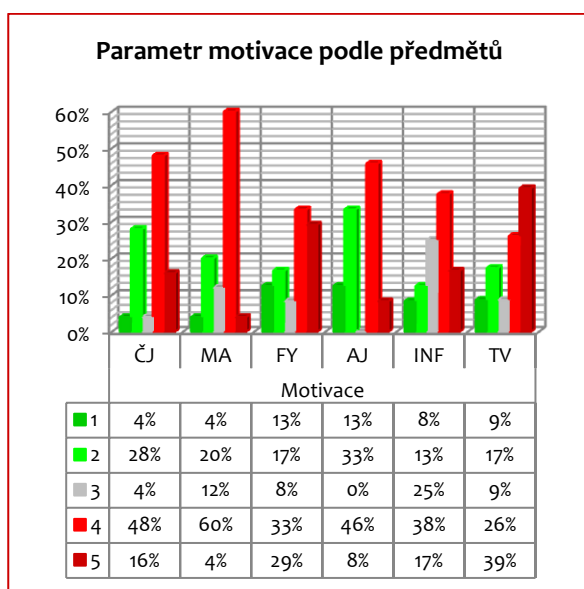
Graf 50 Parametr význam podle předmětů - četnosti v %

Parametr nadání podle předmětů

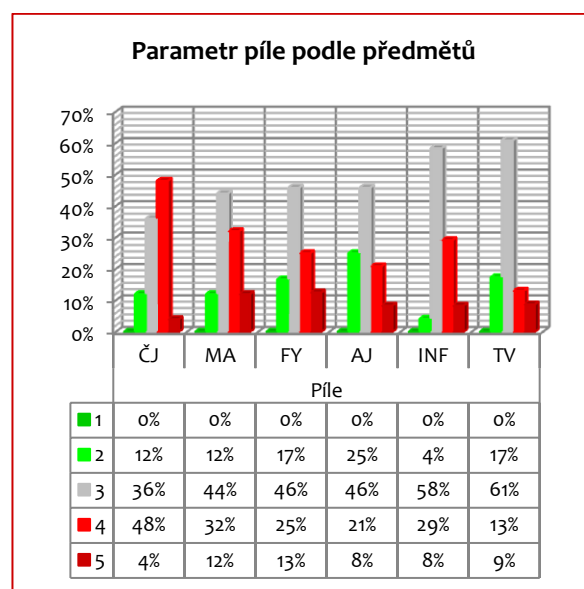


Graf 49 Parametr nadání podle předmětů - četnosti v %

Hodnoty 1 či 2 (velmi motivovaný či motivovaný) u parametru **motivace** nejčastěji označili studenti hodnotící angličtinu (46%) a hodnoty 4 či 5 stejně často označili studenti hodnotící český jazyk (64%) a matematiku (64%). U parametru **píle** hodnotu 1 (velmi pilný) neoznačil ani jeden student, hodnotu 2 (pilný) nejčastěji označili studenti hodnotící angličtinu (25%) a hodnoty 4 či 5 (málo pilný či nepracující) nejčastěji označili studenti hodnotící český jazyk (52%).



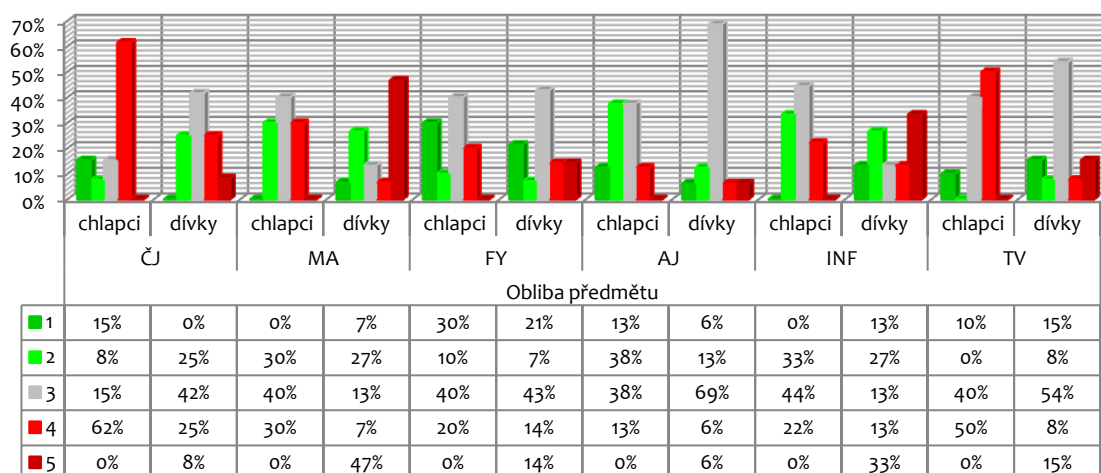
Graf 52 Parametr motivace podle předmětu - četnosti v %



Graf 51 Parametr píle podle předmětu - četnosti v %

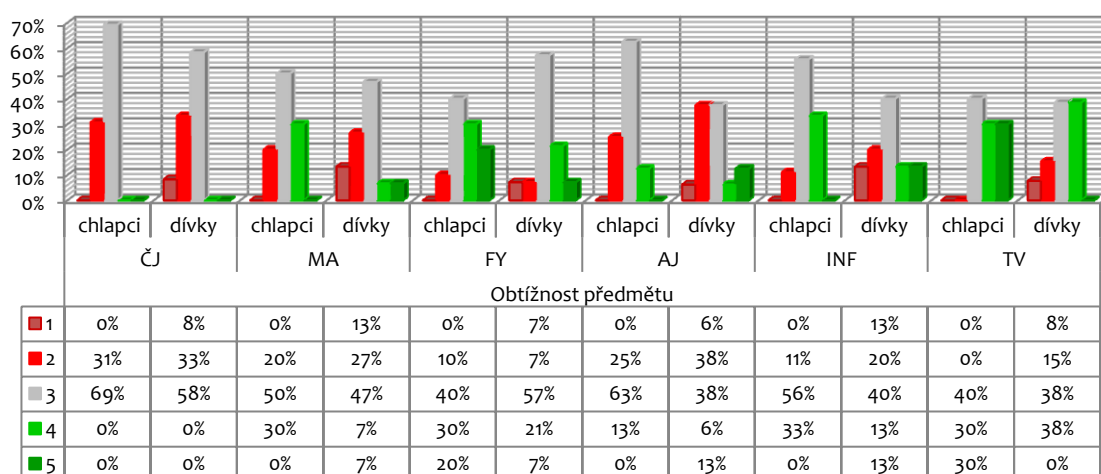
V rámci pohlaví **hodnoty 1** či **2** při hodnocení **oblíby** nejčastěji označili chlapci hodnotící anglický jazyk (50%) a dívky hodnotící informatiku (40%); při hodnocení **obtížnosti** tyto hodnoty nejčastěji označili chlapci hodnotící český jazyk (31%) a dívky hodnotící anglický jazyk (44%); při hodnocení **významu** byly tyto hodnoty nejčastěji označeny chlapci, kteří hodnotili matematiku (80%) a dívkami, které hodnotily anglický jazyk (75%); u parametru **nadání** tyto hodnoty nejčastěji označili chlapci hodnotící fyziku (50%) a dívky hodnotící matematiku (27%); u **motivace** chlapci hodnotící anglický jazyk (75%) a dívky hodnotící tělesnou výchovu (38%); u parametru **píle** tyto hodnoty opět nejčastěji označili chlapci hodnotící anglický jazyk (38%) a opět dívky hodnotící tělesnou výchovu (23%). **Hodnoty 4** či **5** při hodnocení **oblíby** nejčastěji označili chlapci hodnotící český jazyk (66%) a dívky hodnotící matematiku (54%); u **obtížnosti** nejčastěji chlapci (60%) a dívky (38%) hodnotící tělesnou výchovu; u parametru **význam** tyto hodnoty opět nejčastěji označili chlapci (70%) a dívky (84%) hodnotící tělesnou výchovu; u parametru **nadání** nejčastěji chlapci hodnotící český jazyk (53%) a dívky hodnotící informatiku (73%), u **motivace** nejčastěji znovu chlapci hodnotící tělesnou výchovu (70%) a dívky hodnotící český jazyk (75%) a u parametru **píle** nejčastěji chlapci hodnotící matematiku (40%) a dívky hodnotící český jazyk (75%). Tyto výsledky ukazují grafy 53 – 58.

Parametr obliba podle předmětů a pohlaví respondentů



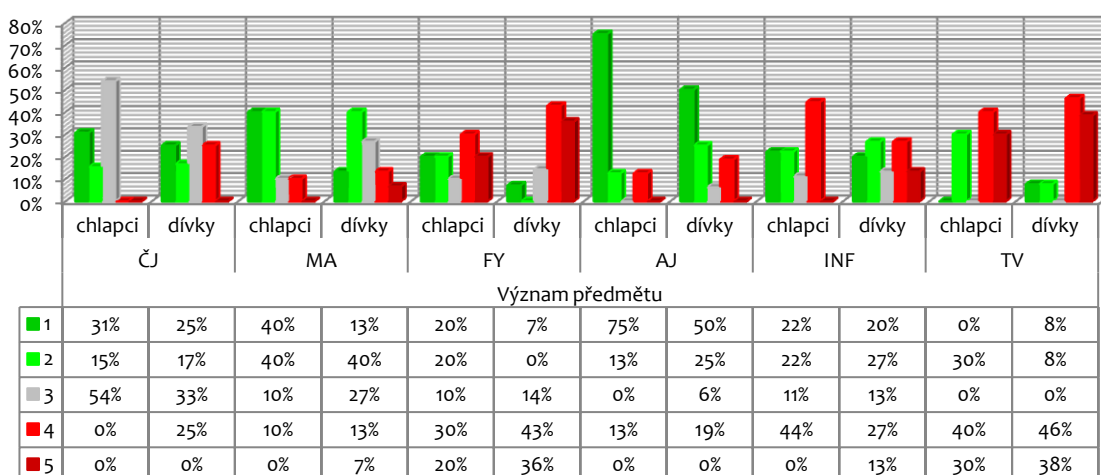
Graf 53 Parametr obliba podle předmětů a pohlaví respondentů - četnosti v %

Parametr obtížnost podle předmětů a podle pohlaví respondentů



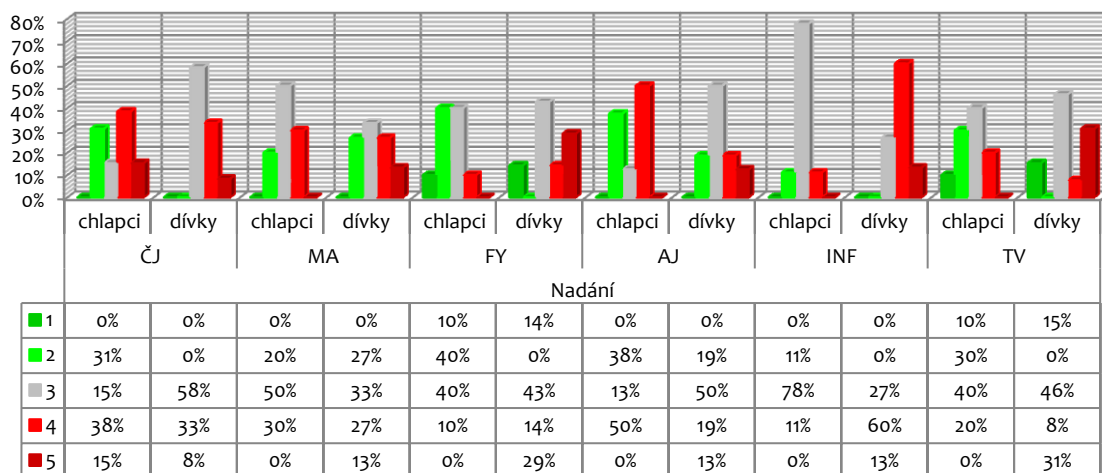
Graf 54 Parametr obtížnost podle předmětů a pohlaví respondentů - četnosti v %

Parametr význam podle předmětů



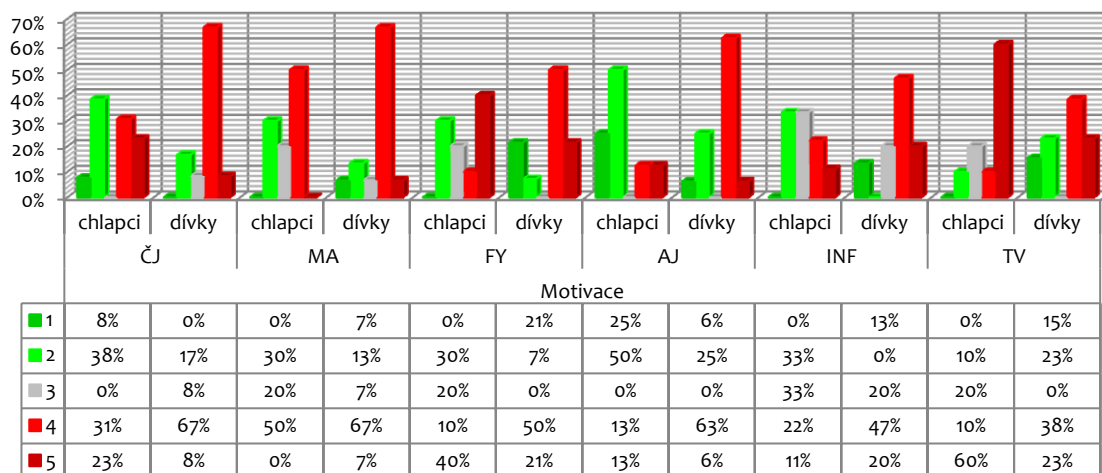
Graf 55 Parametr význam podle předmětů a pohlaví respondentů - četnosti v %

Parametr nadání podle předmětů a pohlaví respondentů



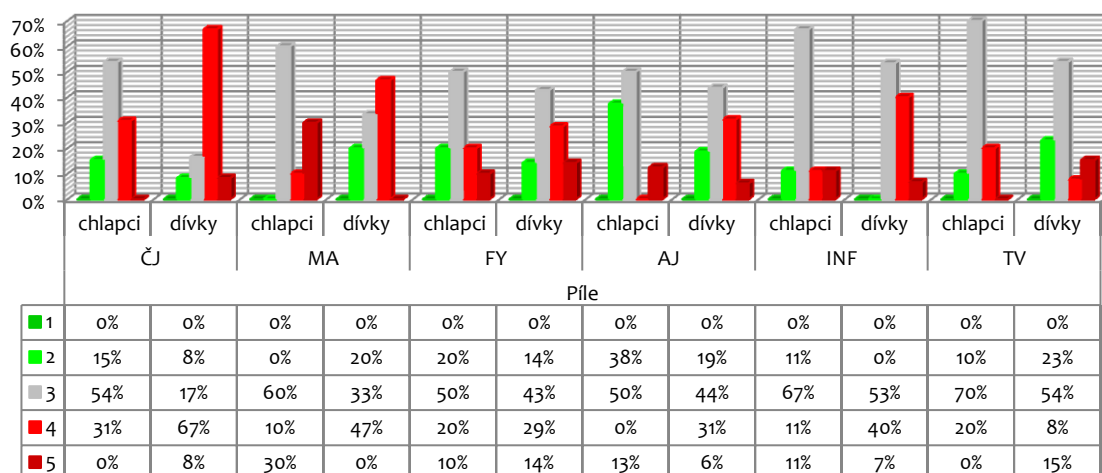
Graf 56 Parametr nadání podle předmětů a pohlaví respondentů - četnosti v %

Parametr motivace podle předmětů a pohlaví respondentů



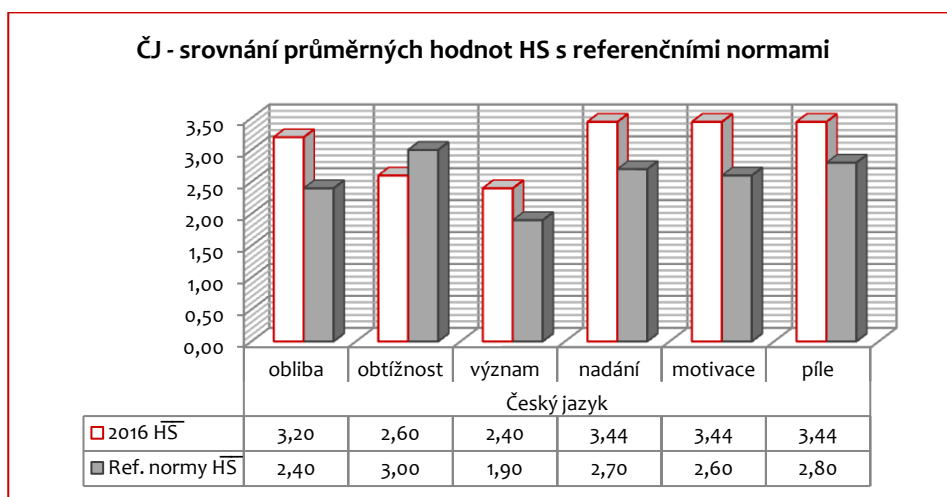
Graf 57 Parametr motivace podle předmětů a pohlaví respondentů - četnosti v %

Parametr píle podle předmětů a pohlaví respondentů

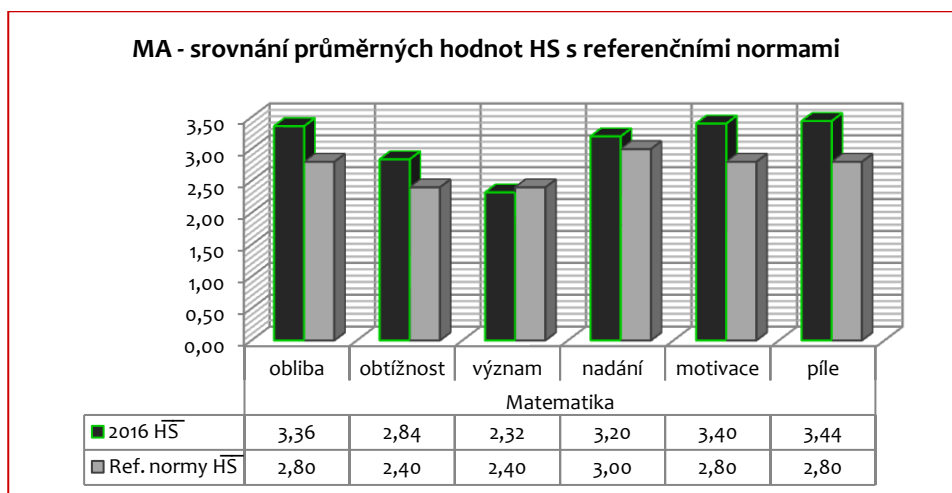


Graf 58 Parametr motivace podle předmětů a pohlaví respondentů - četnosti v %

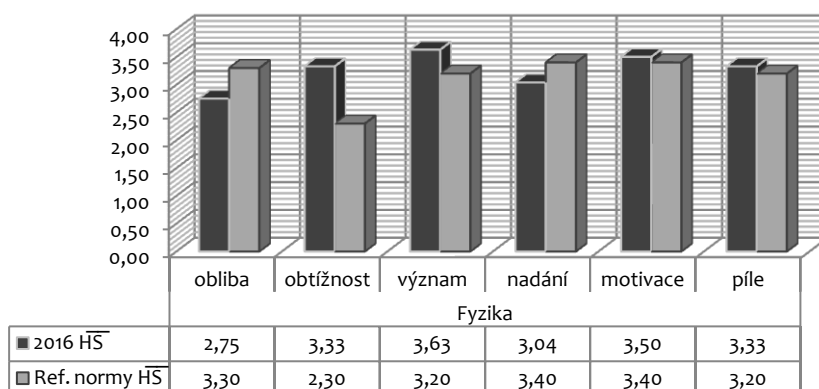
V grafech 59 - 64 jsou znázorněny průměrné hodnoty hrubých skóre jednotlivých parametrů Dotazníku postojů k předmětu. Ve srovnání s referenčními normami (Hrabal, Pavelková, 2010) je u všech předmětů, které byly respondenty hodnoceny patrné zvýšení téměř všech průměrných hodnot HS. Nejvýraznější rozdíly se týkají předmětů fyzika, parametru **obtížnost** $\bar{HS} = 3,33$ oproti referenčnímu $\bar{HS} = 2,30$; informatika, parametru **nadání** $\bar{HS} = 3,54$ oproti referenčnímu $\bar{HS} = 2,50$; tělesné výchovy, parametru **oblíba** $\bar{HS} = 3,13$ oproti referenčnímu $\bar{HS} = 1,80$ a parametru **motivace** $\bar{HS} = 3,70$ oproti referenčnímu $\bar{HS} = 2,50$. Minimální rozdíly byly zjištěny u předmětu matematika, parametru **význam** $\bar{HS} = 2,32$ oproti referenčnímu $\bar{HS} = 2,40$; angličtina, parametru **obtížnost** $\bar{HS} = 2,83$ oproti referenčnímu $\bar{HS} = 2,90$. Zjištěné rozdíly však mohou být způsobeny malým počtem respondentů ve zkoumaném vzorku.



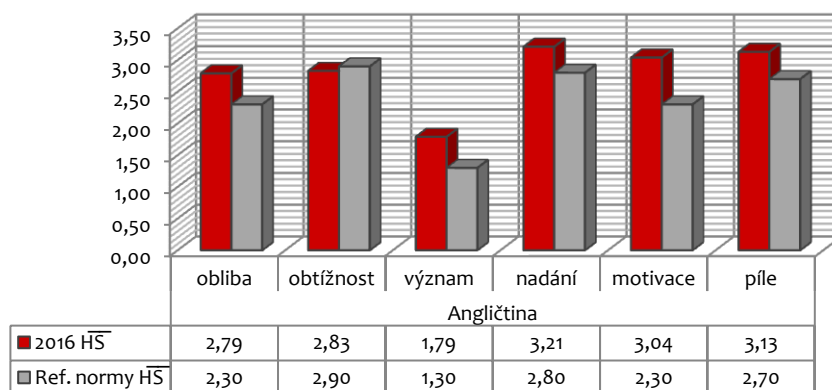
Graf 59 Český jazyk - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami (Hrabal, Pavelková, 2010)



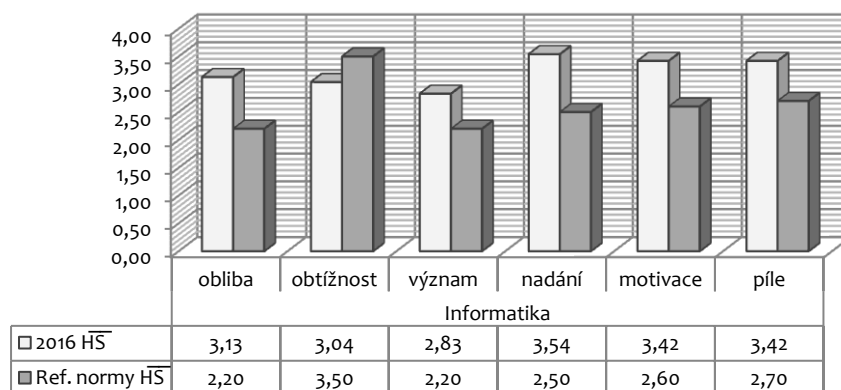
Graf 60 Matematika - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami (Hrabal, Pavelková, 2010)

FY - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami

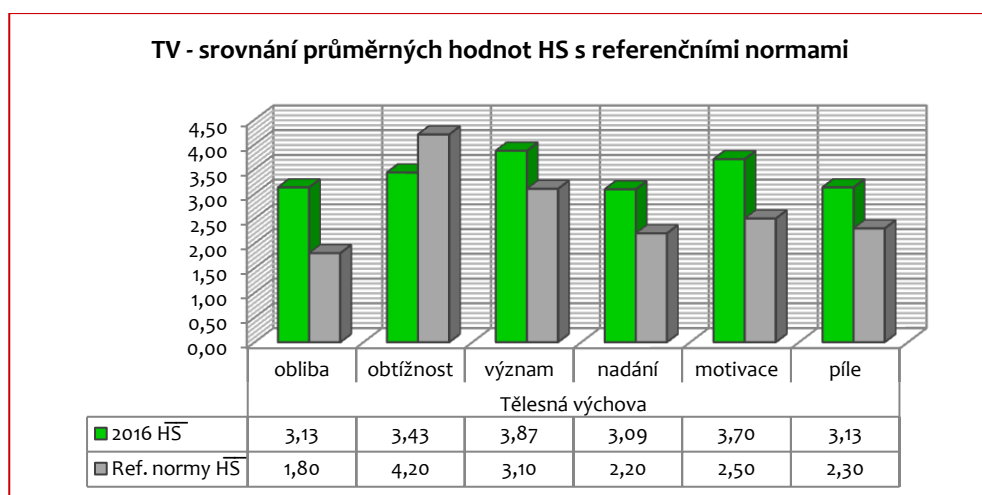
Graf 61 Fyzika - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami (Hrabal, Pavelková, 2010)

AJ - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami

Graf 62 Angličtina - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami (Hrabal, Pavelková, 2010)

INF - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami

Graf 63 Informatika - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami (Hrabal, Pavelková, 2010)



Graf 64 Tělesná výchova - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami (Hrabal, Pavelková, 2010)

6. 3 Korelační analýza

Souvislost mezi edukačním stylem učitele respektive jednotlivými komponentami edukačního vztahu a edukačního řízení a šesti zvolenými parametry postoje k předmětu jsme zjišťovali pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Pro zjištění, zda existují rozdíly v mírách závislosti mezi edukačním stylem, resp. jednotlivými komponentami a zvolenými parametry postoje k předmětu, jsme získaná data korelovali také zvlášť pro chlapce a dívky a zvlášť pro jednotlivé předměty. Hodnoty zjištěných korelačních koeficientů jsou uvedeny v tabulkách 10 - 14. Zjištěné hodnoty korelačních koeficientů interpretujeme podle Chráska (2007) (tab. 9). Pro lepší představu o výpovědní schopnosti zjištěných korelačních koeficientů, jsme analýzu dat doplnili o výpočet koeficientů determinace. Hodnoty těchto koeficientů přibližně odpovídají míře, z jaké edukační styl, resp. jednotlivé komponenty ovlivňují (podle našich zjištění) vybrané parametry postoje k předmětu. Koeficienty determinace, které odpovídají signifikantním korelačním koeficientům, postupně uvádíme v grafech 65 - 69.

Koeficient korelace	Interpretace
$r = 1$	naprostá závislost (funkční závislost)
$1,00 > r \geq 0,90$	velmi vysoká závislost
$0,90 > r \geq 0,70$	vysoká závislost
$0,70 > r \geq 0,40$	střední (značná) závislost
$0,40 > r \geq 0,20$	nízká závislost
$0,20 > r \geq 0,00$	velmi slabá závislost
$r = 0$	naprostá nezávislost

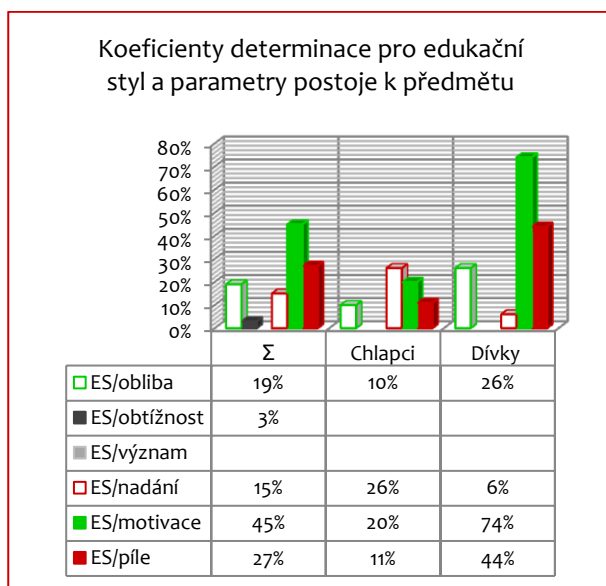
Tabulka 9 Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu (podle Chráska, 2007, s. 105)

r_p	Obliba	Obtížnost	Význam	Nadání	Motivace	Píle
Edukační styl Σ	0,442**	-0,174*	-0,109	0,388**	0,671**	0,518**
Edukační styl - chlapci	0,321*	-0,138	-0,092	0,514**	0,454**	0,326*
Edukační styl - dívky	0,514**	-0,136	0,201	0,245*	0,863**	0,657**

Tabulka 10 Pearsonovy koeficienty korelace edukačního stylu a parametrů postoje k předmětu ($\alpha = 0,05^*$; $\alpha = 0,01^{**}$)

Jak je patrné z hodnot uvedených v tabulce 10 první vztah, který jsme testovali, byl vztah mezi edukačním stylem učitele a **oblibou** hodnoceného předmětu. Výsledná hodnota $r_p = 0,442$ je signifikantní na hladině významnosti $\alpha = 0,01$. Koeficient determinace $d = 19\%$ (graf 65) ukazuje, že obliba hodnoceného předmětu je přibližně z 19% ovlivňována edukačním stylem učitele. Výsledná hodnota $r_p = -0,174$, kterou jsme získali při testování vztahu mezi edukačním stylem učitele a percipovanou **obtížností** předmětu, znamená, že mezi těmito proměnnými existuje jen velmi slabá negativní závislost signifikantní na $\alpha = 0,05$. Dále jsme zjištěné formy edukačních stylů korelovali s hrubými skóry parametru **význam** předmětu. Zjištěná hodnota $r_p = -0,109$ vypovídá pouze o velmi slabé, statisticky nevýznamné, negativní závislosti. Vztah mezi edukačním stylem učitele a přesvědčením studenta o **nadání** k hodnocenému předmětu ukázal nízkou závislost $r_p = 0,388$ na hladině významnosti $\alpha = 0,01$. Hodnota $r_p = 0,671$ signifikantní na $\alpha = 0,01$ vzešla z testování vztahu mezi edukačním stylem učitele a mírou **motivace** k hodnocenému předmětu a vypovídá o značné závislosti mezi proměnnými. Koeficient determinace $d = 45\%$ ukazuje, že míra motivace k předmětu je přibližně z 45% ovlivňována edukačním stylem učitele. Značně významná závislost se ukázala také při testování vztahu mezi edukačním stylem a mírou **píle**. Hodnota $r_p = 0,518$ je signifikantní na hladině $\alpha = 0,01$. Pohled na hodnoty korelačních koeficientů pro edukační styl a parametry percipované **obtížnosti** a **významu** předmětu ukazuje u chlapců stejně jako u dívek statisticky nevýznamnou závislost. U chlapců se dále projevila pouze nízká signifikantní závislost mezi edukačním stylem a **oblibou** předmětu ($r_p = 0,321$ na $\alpha = 0,05$). U dívek se naopak u tohoto parametru projevila značná závislost ($r_p = 0,514$ na $\alpha = 0,01$). Žádná signifikantní závislost se však u dívek neprojevila mezi vnímaným edukačním stylem a přesvědčením o **nadání**. U chlapců se naopak u tohoto parametru projevila značná závislost ($r_p = 0,514$ na hladině $\alpha = 0,01$). Mezi vnímaným edukačním stylem a parametrem **motivace** se jak u chlapců, tak u dívek ukázala signifikantní závislost a zároveň se ukázala významně rozdílná míra těchto závislostí. U chlapců $r_p = 0,454$ na hladině $\alpha = 0,01$, $d = 20\%$, u dívek $r_p = 0,863$ na hladině $\alpha = 0,01$, $d = 71\%$. Výrazný rozdíl v hodnotách koeficientů jsme zjistili také u korelace forem edukačního stylu s hrubými skóry parametru **píle**. Zatímco u chlapců $r_p = 0,326$ testovaný na

$\alpha = 0,01$ vypovídá o nesignifikantní závislosti obou proměnných, u dívek $r_p = 657$ na hladině $\alpha = 0,01$, vypovídá o značné závislosti mezi těmito proměnnými.



Graf 65 Koeficienty determinace pro edukační styl a parametry postoje k předmětu

Dále jsme zjišťovali, jak se výše uvedené závislosti jednotlivých parametrů projeví v rámci jednotlivých komponent edukačního vztahu a edukačního řízení. Výsledky těchto zjištění jsou uvedeny v tabulkách 11 – 14.

r_p	Oblíba	Obtížnost	Význam	Nadání	Motivace	Píle
Kladná komponenta Σ	-0,590**	0,203*	-0,151	-0,218**	-0,528**	-0,408**
Kladná komponenta - chlapci	-0,558**	0,089	-0,199	-0,300**	-0,454**	-0,304*
Kladná komponenta - dívky	-0,618**	0,250*	-0,085	-0,124	-0,588**	-0,480**

Tabulka 11 Pearsonovy korelační koeficienty kladné komponenty EV a parametrů postoje k předmětu ($\alpha = 0,05^*$; $\alpha = 0,01^{**}$)

r_p	Oblíba	Obtížnost	Význam	Nadání	Motivace	Píle
Záporná komponenta Σ	0,523**	-0,348**	0,201*	0,249**	0,555**	0,393**
Záporná komponenta - chlapci	0,357**	-0,294*	-0,018	0,297*	0,331*	0,068
Záporná komponenta - dívky	0,599**	-0,321**	0,273*	0,142	0,715**	0,568**

Tabulka 12 Pearsonovy korelační koeficienty záporné komponenty EV a parametrů postoje k předmětu ($\alpha = 0,05^*$; $\alpha = 0,01^{**}$)

r_p	Oblíba	Obtížnost	Význam	Nadání	Motivace	Píle
Komponenta požadavků Σ	-0,259**	-0,170*	-0,274**	-0,320**	-0,423**	-0,562**
Komponenta požadavků - chlapci	-0,277*	-0,338**	-0,192	-0,311*	-0,370**	-0,400**
Komponenta požadavků - dívky	-0,233*	-0,135	-0,297**	-0,283*	-0,456**	-0,663**

Tabulka 13 Pearsonovy korelační koeficienty komponenty požadavků a parametrů postoje k předmětu ($\alpha = 0,05^*$; $\alpha = 0,01^{**}$)

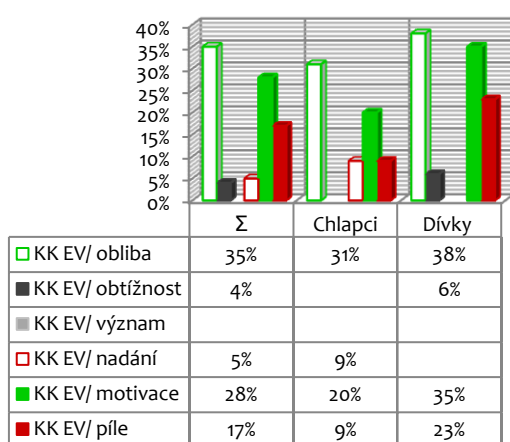
rp	Obliba	Obtížnost	Význam	Nadání	Motivace	Píle
Komponenta volnosti Σ	0,088	-0,010	0,079	0,218**	0,351**	0,489**
Komponenta volnosti - chlapci	-0,102	0,040	-0,177	0,240	0,164	0,309*
Komponenta volnosti - dívky	0,166	-0,014	0,205	0,191	0,466**	0,590**

Tabulka 14 Pearsonovy korelační koeficienty komponenty volnosti a parametrů postoje k předmětu ($\alpha = 0,05^*$; $\alpha = 0,01^{**}$)

Tato série korelací ukázala 50 ze 72 možných signifikantních závislostí, přičemž 28 se týkalo vlivu komponent edukačního vztahu (13 x kladné komponenty, 15 u záporné komponenty) a 22 vlivu komponent edukačního řízení (16 komponenty požadavků, 6 u komponenty volnosti). Jak je patrné, nejvíce statisticky významných závislostí (na $\alpha = 0,01$; $0,05$) se ukázalo u komponenty požadavků. Nejvíce nejvyšších závislostí (na $\alpha = 0,01$) souvisí s kladnou komponentou a nejvyšší zjištěná závislost v rámci všech komponent, souvisí se zápornou komponentou a týká se parametru motivace dívek $r_p = 0,715$ ($\alpha = 0,01$). Největší počet signifikantních vztahů, v rozmezí hodnot $r_p = \pm 0,400$ až $\pm 0,715$ ($\alpha = 0,01$) jsme zjistili u parametrů **oblíba**, **motivace** a **píle**. Zajímavé, je, že u parametru oblíba se tyto závislosti ukázaly pouze v souvislosti s komponentami vztahu, zatímco u parametrů motivace a píle se v různých variantách projevíly jak v rámci komponent vztahu, tak v rámci komponent řízení. Pokud se na tyto závislosti podíváme z hlediska pohlaví respondentů, uvidíme další zajímavá zjištění. Značná korelace se jak u chlapců, tak u dívek projevila mezi parametry **oblíba** a **motivace** a kladnou komponentou. Rozdílné míry korelací u obou pohlaví se však ukázaly u korelací parametrů postoje a záporné komponenty: **oblíba** u chlapců se ukazuje pouze v nízké závislosti $r_p = 0,357$ ($\alpha = 0,01$), zatímco u dívek ve značné závislosti $r_p = 0,559$ ($\alpha = 0,01$); **motivace** u chlapců se projevila pouze nízkou závislostí $r_p = 0,331$ na ($\alpha = 0,05$), ale u dívek vysokou závislostí (nejvyšší v rámci této série měření) $r_p = 0,715$ ($\alpha = 0,01$). U parametru **motivace** se podobné rozdíly ukázaly také v souvislosti s komponentami řízení: u chlapců se ukázala pouze nízká negativní závislost v souvislosti s komponentou požadavků $r_p = -0,370$ ($\alpha = 0,01$) a žádná statisticky významná závislost v souvislosti s komponentou volnosti, zatímco u dívek se v obou případech ukázala značná závislost na hladině $\alpha = 0,01$: $r_p = -0,456$ u komponenty požadavků a $r_p = 0,466$ u komponenty volnosti. Další rozdíly ve vztahu k pohlaví se projevíly u parametru **píle**: u chlapců se v souvislosti s kladnou komponentou a komponentou volnosti prokázaly pouze nízké závislosti na hladině $\alpha = 0,05$ a žádná signifikantní závislost se zápornou komponentou, zatímco u dívek se ve všech třech případech ukázaly značné závislosti na hladině $\alpha = 0,01$: $r_p = -0,480$ u kladné komponenty; $r_p = 0,568$ u záporné komponenty a $r_p = 0,590$ u komponenty volnosti. V souvislosti s komponentou požadavků se parametr píle projevil

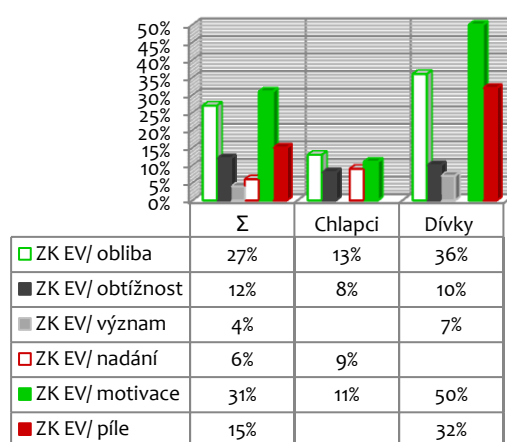
značnou negativní závislostí na hladině významnosti $\alpha = 0,01$ u obou pohlaví – $r_p = -0,400$ u chlapců a $r_p = -0,663$ u dívek. I zde je však rozdíl v míře dané značné závislosti. Grafy 66 – 69 pomocí koeficientů determinace, které odpovídají signifikantním koeficientům korelace, znázorňují jakou měrou komponenty edukačního vztahu a edukačního řízení ovlivňují (podle našich zjištění) jednotlivé parametry postoje k hodnoceným předmětům.

Koeficienty determinace pro kladnou komponentu a parametry postoje k předmětu



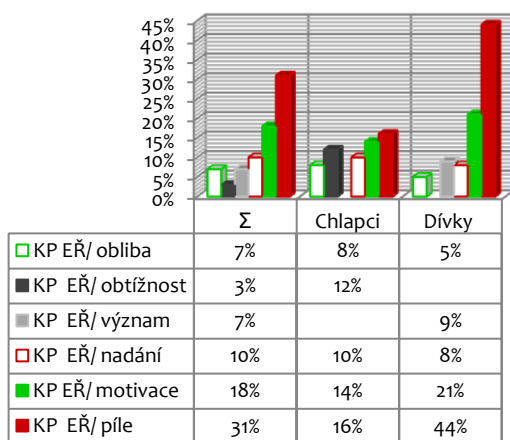
Graf 67 Koeficienty determinace pro kladnou komponentu a parametry postoje k předmětu

Koeficienty determinace pro zápornou komponentu a parametry postoje k předmětu



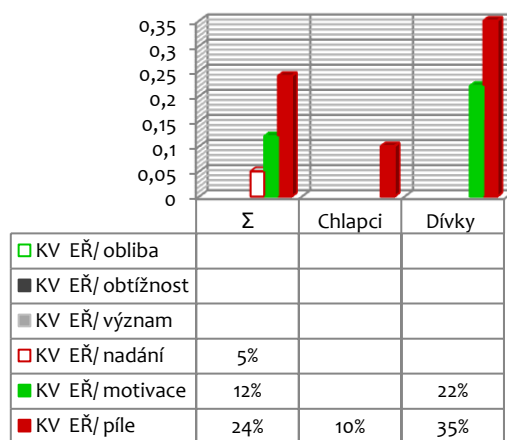
Graf 66 Koeficienty determinace pro zápornou komponentu a parametry postoje k předmětu

Koeficienty determinace pro komponentu požadavků a parametry postoje k předmětu



Graf 69 Koeficienty determinace pro komponentu požadavků a parametry postoje k předmětu

Koeficienty determinace pro komponentu volnosti a parametry postoje k předmětu



Graf 68 Koeficienty determinace pro komponentu volnosti a parametry postoje k předmětu

Korelace, jejichž výsledky jsou uvedeny v tabulce 15, měly za úkol ověřit, jak silné jsou závislosti mezi edukačním stylem učitele a parametry postoje k jednotlivým předmětům, které naši respondenti ve výzkumu hodnotili.

rp	Obliba	Obtížnost	Význam	Nadání	Motivace	Píle
Edukační styl ČJ	0,647**	-0,005	0,553**	0,368	0,841**	0,474*
Edukační styl MA	0,245	0,144	0,082	0,494*	0,834**	0,662**
Edukační styl FY	0,524**	-0,487*	0,158	0,542**	0,575**	0,505*
Edukační styl AJ	0,588**	0,204	0,455*	0,189	0,836**	0,639**
Edukační styl INF	0,189	-0,223	-0,214	0,205	0,539**	0,194
Edukační styl TV	0,528**	-0,514*	-0,056	0,390	0,557**	0,494*

Tabulka 15 Pearsonovy koeficienty korelace edukačního stylu a parametrů postoje k hodnoceným předmětům ($\alpha = 0,05^*$; $\alpha = 0,01^{**}$)

Z 36 možných se ukázalo 21 signifikantních korelací – 3 vysoké závislosti a 11 značných závislostí na hladině $\alpha = 0,01$ a 7 značných závislostí na hladině $\alpha = 0,05$. Nejvíce signifikantních závislostí se projevilo u předmětu fyzika (s výjimkou parametru význam u všech zbylých parametrů) a nejméně u předmětu informatika, kde se naopak s výjimkou parametru motivace u zbylých parametrů postoje k předmětu neprojevila žádná statisticky významná závislost. Parametr **oblíba** se projevil signifikantní závislostí na hladině $\alpha = 0,01$ u čtyř ze šesti hodnocených předmětů – českého jazyka, fyziky, angličtiny a tělesné výchovy. U parametrů **obtížnost**, **význam** a **nadání** se naopak statisticky významná závislost ukázala pouze u dvou ze šesti předmětů: fyzika a tělesná výchova u parametru obtížnost; český jazyk a angličtina u parametru význam; matematika a fyzika u parametru nadání. Parametr **motivace** se projevil nejenom v signifikantní závislosti ($\alpha = 0,01$) na edukačním stylu u všech hodnocených předmětů, ale zároveň se u předmětů český jazyk $r_p = 0,841$, matematika $r_p = 0,834$ a angličtina $r_p = 0,836$ projevil nejsilnějšími závislostmi v rámci této série korelací. Parametr **píle** se projevil v signifikantní závislosti na edukačním stylu s výjimkou informatiky u všech hodnocených předmětů.

Další série korelací měla ověřit, jak se závislosti parametrů postoje ke konkrétnímu předmětu projeví v rámci jednotlivých komponent edukačního stylu a edukačního řízení. Z celkového počtu 144 korelací se ukázalo 8 vysokých a 35 značných na hladině významnosti $\alpha = 0,01$ a 21 značných závislostí na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Přehled zjištěných hodnot korelačních koeficientů je obsahem tabulek 16 – 21.

český jazyk

r_p	Obliba	Obtížnost	Význam	Nadání	Motivace	Píle
Kladná komponenta	-0,700**	0,138	-0,551**	0,347	-0,784**	-0,300
Záporná komponenta	0,537**	0,122	0,636**	0,180	0,784**	0,413
Komponenta požadavků	-0,540**	-0,182	-0,614**	-0,350	-0,723**	-0,318
Komponenta volnosti	0,193	0,302	0,294	0,082	0,557**	0,245

Tabulka 16 Pearsonovy koeficienty korelace komponent edukačního vztahu a edukačního řízení a parametrů postoje k předmětu český jazyk ($\alpha = 0,05^*$; $\alpha = 0,01^{**}$)

matematika

r_p	Obliba	Obtížnost	Význam	Nadání	Motivace	Píle
Kladná komponenta	-0,473*	0,141	-0,160	-0,051	-0,455*	-0,294
Záporná komponenta	0,708**	-0,497*	0,389	0,164	0,696**	0,323
Komponenta požadavků	0,300	0,473*	0,118	-0,365	-275	-0,590**
Komponenta volnosti	-0,300	0,466*	-0,114	0,398*	0,316	0,535**

Tabulka 17 Pearsonovy koeficienty korelace komponent edukačního vztahu a edukačního řízení a parametrů postoje k předmětu matematika ($\alpha = 0,05^*$; $\alpha = 0,01^{**}$)

fyzika

r_p	Obliba	Obtížnost	Význam	Nadání	Motivace	Píle
Kladná komponenta	-0,682**	0,267	-0,227	-0,385	-0,578**	-0,561**
Záporná komponenta	0,432*	-0,563**	0,041	0,259	0,431*	0,562**
Komponenta požadavků	0,679**	0,058	-0,243	-0,530**	-0,530**	-0,641**
Komponenta volnosti	0,357	-0,550**	-0,227	0,380	0,341	0,600**

Tabulka 18 Pearsonovy koeficienty korelace komponent edukačního vztahu a edukačního řízení a parametrů postoje k předmětu fyzika ($\alpha = 0,05^*$; $\alpha = 0,01^{**}$)

angličtina

r_p	Obliba	Obtížnost	Význam	Nadání	Motivace	Píle
Kladná komponenta	-0,597**	0,222	-0,312	-0,221	-0,667**	-0,571**
Záporná komponenta	0,516**	0,288	0,765**	0,292	0,678**	0,447*
Komponenta požadavků	-0,611**	-0,123	-0,427*	-0,233	-0,572**	-0,757**
Komponenta volnosti	0,507*	-0,003	0,297	0,224	0,456*	0,773**

Tabulka 19 Pearsonovy koeficienty korelace komponent edukačního vztahu a edukačního řízení a parametrů postoje k předmětu angličtina ($\alpha = 0,05^*$; $\alpha = 0,01^{**}$)

informatika

r_p	Obliba	Obtížnost	Význam	Nadání	Motivace	Píle
Kladná komponenta	-0,417*	0,129	0,061	0,128	-0,241	0,057
Záporná komponenta	0,635**	-0,707**	0,149	0,047	0,605**	0,176
Komponenta požadavků	0,463*	-0,504*	0,089	-0,270	0,306	-0,381
Komponenta volnosti	-0,417*	0,273	-0,029	0,164	0,061	0,173

Tabulka 20 Pearsonovy koeficienty korelace komponent edukačního vztahu a edukačního řízení a parametrů postoje k předmětu informatika ($\alpha = 0,05^*$; $\alpha = 0,01^{**}$)

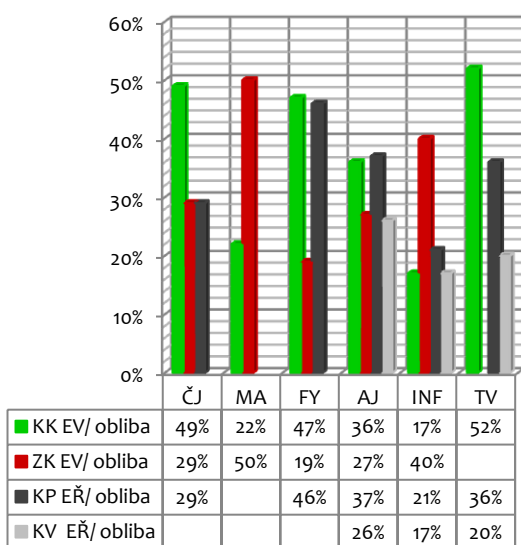
tělesná výchova

r_p	Obliba	Obtížnost	Význam	Nadání	Motivace	Píle
Kladná komponenta	-0,722**	0,347	0,030	-0,165	-0,500*	-0,621**
Záporná komponenta	0,281	-426*	0,075	0,385	0,335	0,354
Komponenta požadavků	-0,600**	0,077	-0,459*	0,137	-0,503*	-0,684**
Komponenta volnosti	0,444*	-0,402	0,163	0,126	0,348	0,630**

Tabulka 21 Pearsonovy koeficienty korelace komponent edukačního vztahu a edukačního řízení a parametrů postoje k předmětu tělesná výchova ($\alpha = 0,05^*$; $\alpha = 0,01^{**}$)

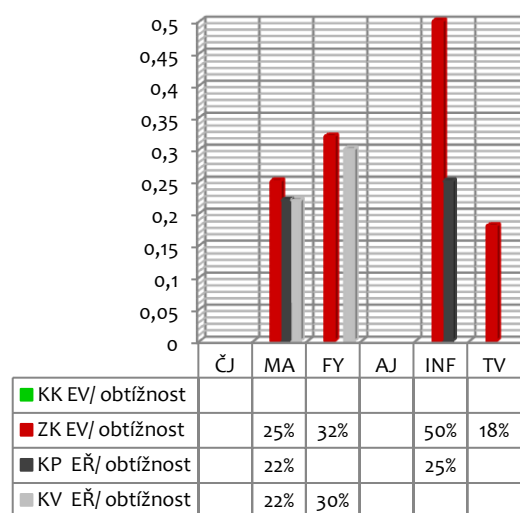
Z uvedených výsledků je patrné, že se v rámci hodnocených předmětů míry a počty statisticky významných závislostí parametrů postoje na komponentách edukačního vztahu a řízení liší. Nejvíce (11) signifikantních závislostí na hladině $\alpha = 0,01$ se prokázalo u předmětu fyzika, nejméně (3) u předmětu informatika. Nejvíce (18) signifikantních závislostí ($\alpha = 0,01$) se projevilo v souvislosti se zápornou komponentou, nejméně (12) v souvislosti s komponentou volnosti. S výjimkou předmětu fyzika se u všech předmětů ukázala alespoň jedna **vysoká závislost** na hladině $\alpha = 0,01$: u **českého jazyka** mezi parametrem obliba a kladnou komponentou $r_p = -0,700$, mezi parametrem motivace a kladnou komponentou $r_p = -0,784$, mezi parametrem motivace a zápornou komponentou $r_p = 0,784$ a mezi parametrem motivace a komponentou požadavků $r_p = -0,723$; u **matematiky** se vysoká korelace ukázala mezi parametrem obliba a zápornou komponentou $r_p = 0,708$; u **angličtiny** u parametru význam a zápornou komponentou; u **informatiky** u parametru obtížnost a zápornou komponentou $r_p = -0,707$ a u **tělesné výchovy** mezi parametrem obliba a kladnou komponentou $r_p = -0,722$. Grafy 70 – 75 pomocí koeficientů determinace znázorňují, jak (podle našich zjištění) komponenty edukačního vztahu a edukačního řízení ovlivňují jednotlivé parametry postoje k hodnoceným předmětům.

Míra, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují oblību předmětu



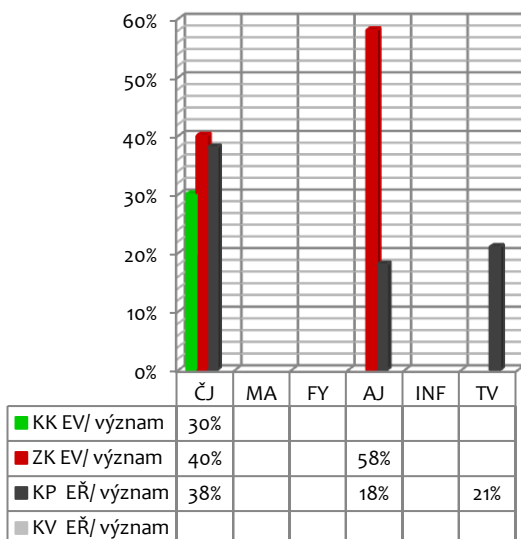
Graf 71 Koeficienty determinace ukazující míru, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují oblību předmětu

Míra, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují percipovanou obtížnost předmětu



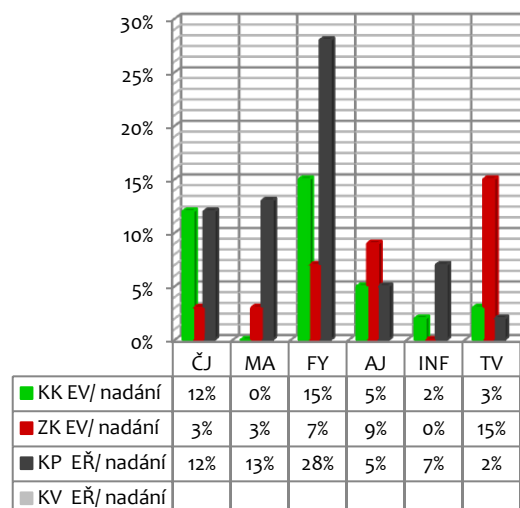
Graf 70 Koeficienty determinace ukazující míru, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují percipovanou obtížnost předmětu

Míra, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují percipovaný význam předmětu



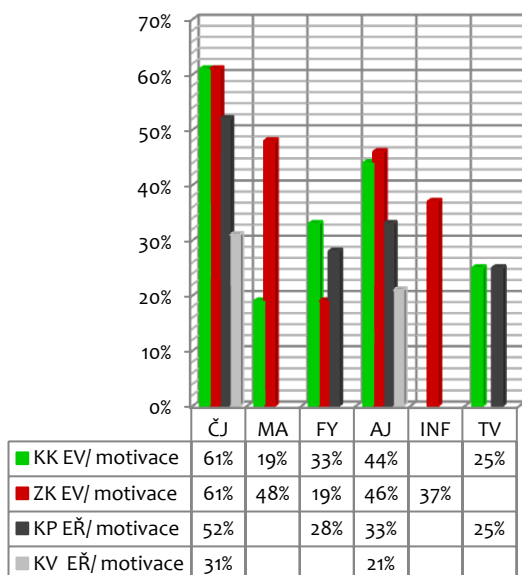
Graf 73 Koefficienty determinace ukazující míru, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují percipovaný význam předmětu

Míra, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují přesvědčení o nadání k předmětu



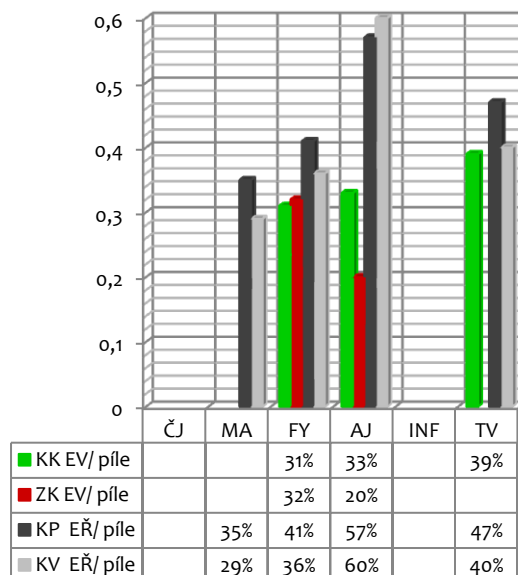
Graf 72 Koefficienty determinace ukazující míru, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují přesvědčení o nadání k předmětu

Míra, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují míru motivace k předmětu



Graf 75 Koefficienty determinace ukazující míru, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují míru motivace k předmětu

Míra, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují míru píle k předmětu



Graf 74 Koefficienty determinace ukazující míru, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují míru píle k předmětu

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ

Výsledky analýzy Dotazníku interakce učitele a žáků ukázaly, že studenti převážně vnímají vztah učitelů k nim jako negativní (67% z celého vzorku respondentů). Zároveň se ukázalo, že chlapci reflektují vztah učitelů jako příznivější než dívky (50% za souboru chlapců oproti pouhým 27% ze souboru dívek). Ve vztahu k předmětům vnímali kladný vztah nejčastěji studenti hodnotící učitele angličtiny a nejméně často studenti hodnotící učitele informatiky. Záporný vztah nejčastěji vnímali studenti, kteří hodnotili učitele matematiky, naopak nejméně často ho vnímali studenti hodnotící učitele tělesné výchovy. V rámci pohlaví edukační styly charakterizované kladným vztahem nejčastěji reflektovali chlapci hodnotící učitele fyziky a dívky hodnotící učitele angličtiny. Styly charakterizované záporným vztahem nejčastěji vnímali chlapci hodnotící učitele matematiky a dívky hodnotící učitele matematiky a informatiky. Výsledky dále ukázaly, že studenty nejčastěji percipované je silné edukační řízení, které převažovalo jak u chlapců, tak u dívek. Druhé nejčastěji vnímané bylo opět jak u chlapců, tak u dívek slabé edukační řízení. Z kombinace výsledků dimenzí edukačního vztahu a edukačního řízení jsme v rámci celého výzkumného vzorku zjistili převahu edukačního stylu 2 charakterizovaného záporným vztahem a silným či středním řízením. Druhým nejčastěji se vyskytujícím byl styl 1 charakterizovaný kladným vztahem a silným či středním stylem řízení. V rámci pohlaví ale u chlapců převažuje edukační styl 1 následovaný stylem 2. Převažuje tedy styl charakterizovaný kladným edukačním vztahem nad edukačním stylem charakterizovaným záporným edukačním vztahem. U dívek jsme však zjistili převahu stylu 2 následovaného stylem 6. tedy dvou stylů charakterizovaných záporným edukačním vztahem.

Analýzou Dotazníku postoje předmětu jsme zjistili, že studenti nejčastěji hodnotili předměty z hlediska daných parametrů jako ani oblíbené, ani neoblíbené (37% z celého vzorku respondentů); ani obtížné, ani snadné (49%); nejčastěji se označovali jako středně nadaní (49%) a středně pilní (47%). U parametru motivace se nejčastěji označili jako málo motivovaní (42%) a z hlediska významu předmět nejčastěji označili jako málo významný (26%). U dívek byla nejčastěji označenou hodnota 4 u parametru motivace (málo motivovaný), zatímco chlapci nejčastěji označili hodnotu 3 u parametru píle (středně pilný). Chlapci ani jednou neoznačili hodnotu 5 u parametru oblíba předmětu (velmi neoblíbený), ale u dívek to byla druhá nejčastěji označená hodnota. Pokud jsme získané výsledky analyzovali podle předmětů a četností hrubých skóre v rámci jednotlivých parametrů, zjistili jsme, že: informatika byla nejčastěji hodnocena jako oblíbená a matematika nejčastěji jako neoblíbená; angličtina byla nejčastěji hodnocena jako obtížná a tělesná výchova jako snadná; matematika jako významná a tělesná výchova nejčastěji jako málo významná; hodnota velmi nadaný se nejčastěji ukázala u fyziky a nejméně často u českého jazyka; u angličtiny

byly nejčastěji označeny hodnoty velmi motivovaný či motivovaný a také hodnoty pilný; u českého jazyka naopak hodnoty málo motivovaný či nemotivovaný a hodnoty málo pilný či nepracující. Při analýze těchto výsledků podle pohlaví respondentů jsme zjistili, že: chlapci jako nejoblíbenější předmět nejčastěji označili angličtinu, jako nejobtížnější předmět český jazyk, jako nejvýznamnější matematiku, nejčastěji se jako nadaní označili u fyziky, nejvíce motivovaní a pilní u angličtiny; dívky jako nejoblíbenější předmět nejčastěji označily informatiku, jako nejobtížnější a nejvýznamnější angličtinu, nejčastěji se jako nadané označily u matematiky, nejvíce motivované a pilné u tělesné výchovy.

Při ověřování závislostí mezi jednotlivými parametry postoje k předmětu a formami edukačních stylů v rámci celého souboru respondentů ($n=145$) jsme značnou závislost na hladině významnosti $\alpha = 0,01$ zjistili u parametrů **oblíba** $r_p = 0,442$; **motivace** $r_p = 0,671$ a **píle** $r_p = 0,518$. Nízkou závislost na $\alpha = 0,01$ jsme zjistili u parametru **nadání** $r_p = 0,388$; nízkou závislost na $\alpha = 0,05$ jsme zjistili u parametru **obtížnost** $r_p = 0,208$ a velmi slabou nesignifikantní závislost u parametru **význam**. Při korelování uvedených proměnných v rámci hodnocených předmětů se nejsilnější vztahy ($r_p = 0,539 - 0,841$) na hladině $\alpha = 0,01$ projevily u parametru **motivace** (bez výjimky u všech předmětů); u parametru **oblíba** ($r_p = 0,528 - 0,647$) s výjimkou matematiky a informatiky, u kterých jsme zjistili pouze nízkou nesignifikantní závislost; u parametru **význam** pouze u českého jazyka ($r_p = 0,553$); u parametru **nadání** pouze u fyziky ($r_p = 0,542$) a u parametru **píle** pouze u matematiky ($r_p = 0,662$) a angličtiny ($r_p = 0,639$). Značné negativní závislosti na hladině $\alpha = 0,05$ se ukázaly u parametru obtížnost u fyziky ($r_p = -0,487$) a tělesné výchovy ($r_p = -0,514$). Dále se značné závislosti na $\alpha = 0,05$ projevily u parametru význam u angličtiny ($r_p = 0,455$), parametru nadání u matematiky ($r_p = 0,494$) a parametru píle u českého jazyka ($r_p = 0,474$), fyziky ($r_p = 0,505$) a tělesné výchovy ($r_p = 0,494$). Korelace proměnných podle pohlaví respondentů u **chlapců** ukázaly nejsilnější vztahy na $\alpha = 0,01$ u parametru **nadání** $r_p = 0,514$ a **motivace** k předmětu $r_p = 0,454$ a na $\alpha = 0,05$ u parametru **píle** $r_p = 0,326$. U **dívek** se nejsilnější vztahy na $\alpha = 0,01$ projevily u parametrů **oblíba** $r_p = 0,514$, parametru **motivace** $r_p = 0,863$ a parametru **píle** $r_p = 0,657$. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ se ukázala také závislost u parametru **nadání** $r_p = 0,245$.

Výsledky získané analýzou získaných dat nám umožňují vyjádřit se k dříve formulovaným hypotézám. V rámci našeho testování jsme dospěli k následujícím závěrům: neprojevila se **žádná signifikantní závislost** studentem **percipovaného významu** předmětu na edukačním stylu učitele; **slabou negativní závislost** na hladině $\alpha = 0,05$ jsme zjistili u parametru **obtížnost** a **nízkou závislost**

na hladině $\alpha = 0,01$ u parametru **nadání**; **značnou závislost** na hladině významnosti $\alpha = 0,01$ jsme zjistili u parametrů **oblíba**, **motivace** a **píle** k předmětu.

Na základě uvedených výsledků:

- **Ize zamítnout nulovou hypotézu H_{1_0}** na hladině $\alpha = 0,01$ a přijmout hypotézu alternativní H_{1_A} - *Studentova oblíba předmětu je závislá na vnímaném edukačním stylu učitele;*
- nelze na hladině $\alpha = 0,01$ zamítnout, ale na hladině $\alpha = 0,05$ lze zamítnout nulovou hypotézu H_{2_0} . Rozhodli jsme se tedy **zamítnout nulovou hypotézu H_{2_0}** na $\alpha = 0,05$ a přijmout hypotézu alternativní H_{2_A} - *Studentem percipovaná obtížnost předmětu je závislá na vnímaném edukačním stylu učitele;*
- nelze na hladině $\alpha = 0,01$ zamítnout a tedy **platí nulová hypotéza H_{3_0}** - *Studentem percipovaný význam předmětu není závislý na vnímaném edukačním stylu učitele;*
- **Ize zamítnout nulovou hypotézu H_{4_0}** na hladině $\alpha = 0,01$ a přijmout hypotézu alternativní H_{4_A} - *Studentovo přesvědčení o nadání k předmětu je závislé na vnímaném edukačním stylu učitele;*
- **Ize zamítnout nulovou hypotézu H_{5_0}** na hladině $\alpha = 0,01$ a přijmout hypotézu alternativní H_{5_A} - *Studentova míra motivace k předmětu je závislá na vnímaném edukačním stylu učitele;*
- **Ize zamítnout nulovou hypotézu H_{6_0}** na hladině $\alpha = 0,01$ a přijmout hypotézu alternativní H_{6_A} - *Studentova míra píle k předmětu je závislá na vnímaném edukačním stylu učitele.*

8 DISKUZE

V rámci této kapitoly se budeme věnovat interpretaci získaných výsledků. Nejprve se krátce vyjádříme k výsledkům získaným analýzou dotazníků interakce učitelů a žáků a dotazníků postoje k vyučovanému předmětu a následně k tomu, jak významně spolu tyto výsledky souvisí, respektive, jak značná závislost se projevila mezi vnímaným edukačním stylem a vybranými parametry postoje studenta k hodnocenému předmětu. Všechny prezentované zjištěné výsledky považujeme s ohledem na malý soubor respondentů za orientační, platné nejvýše pro studenty, kteří se našeho výzkumu účastnili a učitele, kteří byli hodnoceni.

Ve vztahu k hodnocení edukačního stylu učitelů jsme zjistili převahu četností u stylu 2, tedy stylu charakterizovaného záporným vztahem a silným či středním edukačním řízením. Tento výsledek hovoří o skutečnosti, že studenti vnímali své učitele převážně jako dospělé, kteří jsou nevyzpytatelní, neprojevují o ně velký zájem, občas vůči nim používají nadávky či vulgární slova, projevují nadřazený postoj, neumožní jim opravit si špatnou známku, nezajímají se o jejich názory, mají své „oblíbence“, ke kterým se chovají jinak než k ostatním, připomínají neúspěchy, často kritizují bez toho, aby řekli, jak to dělat lépe atp. Toto zjištění potvrzuje výsledky dřívějších výzkumů, které informovaly o tom, že se učitelé studentům jeví především jako málo otevření, málo vstřícní a nerespektující jejich názory (Macek, 2002; Mareš, Ježek, 2002), ale je v rozporu jak se zjištěními Dvořáka (2014) a Gillernové (2009), kteří ve svém výzkumu zjistili převahu stylu 1 charakterizovaného kladným vztahem a silným či středním řízením, tak se zjištěními Lidické (2009), která zjistila převahu stylu 6, což je (ve shodě s naším) styl charakterizovaný záporným vztahem, ale slabým řízením. Domníváme se, že rozdílná zjištění ve srovnání s Dvořákem (2014) jsou způsobená předmětem, který hodnocení učitelé vyučují, tedy angličtinou. K této domněnce nás vede skutečnost, že jsme v rámci našich podrobnějších analýz u studentů, kteří hodnotili učitele angličtiny, zjistili ve shodě s Dvořákem převahu četností edukačního stylu 1. Rozdíly mezi naším zjištěným převažujícím edukačním stylem a zjištěními Gillernové (2009) mohou být způsobeny jednak rozdílným počtem učitelů, kteří byli hodnoceni a počtem respondentů, kteří učitele hodnotili a jednak skutečností, že naši studenti si na rozdíl od studentů ve výzkumu Gillernové (2009), nemohli zvolit učitele, kterého budou hodnotit. Jinými slovy, nedostali možnost zvolit si učitele podle subjektivně vnímané oblíbenosti či neoblíbenosti.

Ve shodě s Gillernovou (2009) dále můžeme konstatovat, že edukační styly učitele jsou studenty výrazně odlišně reflektovány v závislosti na vyučovaném předmětu. Naše výsledky jsou však jen v malé shodě s tím, kteří učitelé byli v souvislosti s vyučováním předmětem hodnocení nejlépe.

S Gillernovou se shodujeme pouze ve zjištěních týkajících se učitelů tělesné výchovy (styl 1) a učitelů českého jazyka (styl 6). U učitelů matematiky jsme jako nejčastěji vnímaný zjistili edukační styl 2; u učitelů fyziky styl 6; u učitelů angličtiny styl 1. Gillernová (2009) však uvádí u učitelů matematiky styl 1; učitelů fyziky styl 1; učitelů angličtiny styl 6. Také v tomto případě si rozdílná zjištění vysvětlujeme zejména naším malým výzkumným vzorkem respondentů a skutečností, že si naši respondenti nemohli zvolit učitele, kterého budou hodnotit.

Vztah mezi učitelem a žákem Gillernová (2009) považuje za stabilizující prvek edukačních interakcí a v této souvislosti komentuje jako znepokojující zjištění, že pouze 41,5% studentů reflektuje tento vztah jako kladný. Jsme ve shodě s tímto znepokojením, tím spíš, že podle našeho zjištění pouze 37% z celého souboru respondentů, a z hlediska pohlaví pouze 50% chlapců a 27% dívek vnímalo vztah učitele jako kladný.

Analýzou dat z dotazníků postoje k vyučovanému předmětu jsme zjistili, že jako nejoblíbenější předmět byla hodnocena informatika. Toto zjištění je v souladu se zjištěními Hrabala a Pavelkové (2010). U zbylých předmětů se naše zjištění rozcházejí. Hrabal a Pavelková uvádějí, že studenti nejčastěji jako nejobtížnější předmět označují matematiku a nejvýznamnější angličtinu. V našem výzkumu však studenti nejčastěji jako nejobtížnější označili angličtinu a nejvýznamnější matematiku. Srovnání četností týkající se parametrů nadání, oblība a pílě autoři neuvádějí. Podle našich zjištění se nejčastěji jako nadaní označili studenti hodnotící fyziku, nejvíce motivovaní a pilní se nejčastěji označili studenti hodnotící angličtinu. Srovnáním námi zjištěných průměrných HS pro jednotlivé parametry postoje k předmětu s referenčními normami (Hrabal, Pavelková, 2010), jsme zjistili nárůst téměř všech hodnot (grafy 58 – 63, s. 90 – 91). Téměř v polovině případů tato změna znamená změnu ve stupni hodnocení v rámci jednotlivých parametrů. Studenti v našem výzkumu považují **český jazyk** spíše za průměrně oblíbený; **matematiku** spíše za průměrně obtížnou; **fyziku** spíše za průměrně obtížnou, málo významnou a jsou k ní spíše málo motivovaní; **angličtinu** považují spíše za průměrně oblíbenou, spíše významnou a vnímají se spíše za průměrně motivované; **informatiku** považují spíše za průměrně oblíbenou, průměrně významnou a vnímají se spíše jako málo nadaní; **tělesnou výchovu** považují spíše za průměrně oblíbenou, průměrně obtížnou, spíše málo významnou, vnímají se jako průměrně nadaní, spíše málo motivovaní a spíše průměrně pilní. Studenti ve výzkumu Hrabala a Pavelkové (2010) však považují **český jazyk** spíše za oblíbený; **matematiku** spíše za obtížnou; **fyziku** spíše za obtížnou, průměrně významnou a považují se spíše za průměrně motivované; **angličtinu** považují spíše za oblíbenou, spíše významnou a považují se spíše za motivované; **informatiku** považují spíše za oblíbenou, spíše

významnou a vnímají se spíše jako nadaní; **tělesnou výchovu** považují spíše za oblíbenou, spíše za snadnou, průměrně významnou, vnímají se spíše za nadané a spíše průměrně motivované. Všechny námi zjištěné rozdíly připisujeme zejména velmi malému počtu studentů, kteří v našem výzkumu jednotlivé předměty hodnotili.

Cílem našeho výzkumu bylo ověřit, zda mezi vybranými parametry postoje studenta k předmětu a vnímanou kvalitou edukačního stylu učitele existuje statisticky významná závislost. Výsledky korelačních analýz potvrdily předpoklady o závislosti u parametrů **oblíba** předmětu, percipovaná **obtížnost**, přesvědčení o **nadání**, míry **motivace** a **píle** k předmětu. Získaná data od studentů našeho výzkumného vzorku tak podpořila již dříve realizované tuzemské i zahraniční výzkumy, které poukazují na sílu vlivu učitelova způsobu chování a jednání na motivaci studentů ke školní práci, jejich postoje, školní výkony atp. (Pavelková, 2002; Poledňáková, 2012; Sava, 2002; Sidelinger et al., 2001). Oblíba předmětu, míra motivace a píle k předmětu je jednoznačně **u dívek významněji než u chlapců ovlivňována** vnímanou kvalitou edukačního stylu učitele. Výsledky také jasně naznačují, že pro kladný postoj studenta k vyučovanému předmětu je důležitý nejenom kladný vztah s učitelem, respektive absence záporného vztahu, ale také míra kladených požadavků a poskytované volnosti. Podobné výsledky jsou uváděny i v dříve realizovaných výzkumech (např. Ames, 1992; Krejčová, 2009; Wentzel, 1997).

Dimenzionální pojetí edukačního stylu učitele (Gillernová, 2009), se kterým jsme v našem výzkumu pracovali, nám umožnilo ověřit, jak zvolené parametry postoje k vyučovanému předmětu ovlivňují jednotlivé komponenty edukačního vztahu a edukačního řízení. Za pozornost stojí zjištěný rozdíl v mírách závislostí mezi zvolenými parametry postoje k předmětu a komponentami vztahu a řízení, a to jak v rámci pohlaví respondentů, tak v rámci hodnocených předmětů. Koeficienty determinace (grafy 66 – 69, s. 96) totiž naznačují, že zatímco u dívek může vnímaný kladný vztah učitele ovlivňovat oblíbu předmětu přibližně stejnou měrou jako vnímaný záporný vztah, u chlapců může vnímaný kladný vztah oblíbu předmětu ovlivňovat přibližně 3x více než vnímaný záporný vztah. Koeficienty dále naznačují, že u dívek míru motivace a píle k předmětu ovlivňuje více vnímaný záporný vztah než vnímaný kladný vztah, zatímco u chlapců míru motivace ovlivňuje více vnímaný kladný vztah než vnímaný záporný vztah a píli ovlivňuje vnímaný kladný vztah pouze v malé míře a vnímaný záporný vztah ji neovlivňuje vůbec. Zdá se, že dívky citlivěji reagují na negativní projevy učitele (kritičnost, nevyzpytatelnost, ironizování, zesměšňování, nadřazenost atp.), zatímco chlapci jsou vnímavější k pozitivním projevům (oceňování, podporu, zájem, víru učitele v jejich schopnosti a dovednosti atp.). Toto zjištění by mohlo vysvětlovat dříve uvedené

zjištění, že dívky ve významně vyšší míře hodnotili edukační vztah učitelů jako záporný. Určitým vysvětlením by mohla být i skutečnost, že dospívající (a dívky více než chlapci) jsou citliví na projevy dospělých, a méně empatické chování učitelů si mohou interpretovat jako urážlivé, či nepřátelské (Vágnerová, 2014). Platnost našeho zjištění a zejména naše úvahy nad ním by však musely být potvrzeny rozsáhlejším zkoumáním, ve kterém by bylo nutné také ověřit, zda se toto zjištění týká obecně všech učitelů, nebo učitelů určitých předmětů nebo zda souvisí s pohlavím učitele.

Zajímavé také je, že jak u chlapců, tak u dívek jsou všechny zkoumané parametry postoje k předmětu ovlivňované mírou požadavků (způsobem jejich kladení a kontroly), ale pouze parametr motivace a pílě k předmětu a pouze u dívek, je významněji ovlivňován také mírou poskytované volnosti. Tyto výsledky mohou naznačovat, že dívky více než chlapci pro svou motivaci a pílí k předmětu vyžadují, aby na ně učitelé kladli nejenom větší požadavky, ale aby jim zároveň poskytovali více volnosti. Toto paradoxní zjištění by korespondovalo se zjištěními Larsona (2006), který v souvislosti s motivací dospívajících upozorňuje na nutnost vyváženosti mezi silou řízení a poskytováním volnosti. Příliš silné řízení vede ke ztrátě zájmu dospívajících o danou činnost, stejně jako přílišná volnost. Také pro ověření tohoto zjištění a naší úvahy nad ním by bylo potřeba provést, rozsáhlejší a hlubší šetření na větším a vyváženějším vzorku respondentů.

Velmi zajímavá a domníváme se, že i podnětná jsou zjištění týkající se vlivu komponent edukačního vztahu a edukačního řízení na parametry postoje v rámci zkoumaných předmětů. Výsledky jsou opět rozdílné v mírách vlivu, a to jak v rámci jednotlivých parametrů, tak v rámci hodnocených předmětů. Tuto rozdílnost připisujeme nejenom malému počtu respondentů v skupinách hodnotících jednotlivé předměty ($n = 23 - 25$), ale také faktu, že samy předměty jsou ze své podstaty rozdílné a specifické v mnoha ohledech, což mohlo výsledky velmi ovlivnit. Přesto by pro pedagogy (zejména pro ty, kteří byli hodnoceni) mohla být zjištění inspirující. Hodnoty koeficientů determinace vyjadřující míru, jakou vnímané projevy kladného edukačního vztahu (oceňování, podpora, zájem, víru v schopnosti a dovednosti studentů atp.), projevy záporného edukačního vztahu (kritičnost, nevyzpytatelnost, ironizování, zesměšňování, nadřazenost atp.), míra požadavků (způsob jejich kladení a kontroly) a míra poskytované volnosti ovlivňují vybrané parametry postoje k vyučovanému předmětu, jsou znázorněny v grafech 70 – 75, s. 99 – 100.

Jak jsme uvedli v úvodu této kapitoly, uvědomujeme si, že výsledky našeho výzkumu mají vzhledem k velikosti vzorku respondentů pouze omezenou platnost. Dále si uvědomujeme, že

hodnocení učitelů i zadaného předmětu mohlo být ovlivněno aktuálními událostmi a že tak některé výsledky mohly být více polarizovány. Reprezentativnější vzorek respondentů by mohl snížit vliv situačních proměnných na získané výsledky a také by nám mohl poskytnout větší možnost prozkoumat kritický postoj dívek k edukačnímu působení učitelů i rozdíly v mírách závislostí mezi zvolenými parametry postoje k vyučovanému předmětu a formami edukačního stylu, a to jak v rámci pohlaví respondentů, tak v rámci zkoumaných předmětů.

9 ZÁVĚR

Tato práce se zaměřovala na problematiku motivace středoškolských studentů ke školní práci v souvislosti s edukačním působením učitelů.

První kapitola byla věnována problematice období dospívání a jejím vybraným specifickým. Stručně jsme odpověděli na otázku, co dospívání je a jak se vymezuje. Následně jsme se krátce věnovali problematice emočního prožívání, kognitivním změnám, budování vlastní identity a sociálním vztahům, které mohou významně ovlivňovat postoje studentů k vyučovanému předmětu a školní práci.

Druhá kapitola přinesla přehled základních činitelů významně ovlivňujících motivaci studentů. Zde jsme se stručně věnovali vymezení pojmu motivace a rozdílu mezi vnitřní a vnější motivací. Zdůraznili jsme význam výkonové motivace, která představuje komplexní zdroj studentovy motivace k učení. Upozornili jsme na skutečnost, že cíle hrají při organizaci a řízení lidského chování klíčovou roli a že v souvislosti se školou v podstatě reprezentují osobní důvody studenta pro zapojení nebo vyhnutí se školním aktivitám. Hovořili jsme o aspirační úrovni, která vyjadřuje úroveň cílů, jež si jedinec vytyčuje a u nichž předpokládá, že jich dosáhne. V tomto smyslu byla aspirační úroveň definována jako stupeň sebehodnocení, který je nezbytný k tomu, aby daný jedinec prožíval uspokojení. V souvislosti s kauzální atribucí jsme zdůraznili roli osobního přesvědčení studenta o vlastních schopnostech (self-efficacy) organizovat a vykonávat činnosti vedoucí k úspěšnému dosažení určitých vzdělávacích cílů. Stručně jsme objasnili prožitek typu flow a jeho pozitivní efekt na výkon. V závěru kapitoly jsme se věnovali nudě a strachu ve škole - činitelům představujícím vážný problém v edukačním procesu, neboť významně snižují motivaci studentů ke školní práci i vzdělávání obecně.

Celá třetí kapitola byla věnována problematice interakce mezi učitelem a studenty. Upozornili jsme, že není pochyb o tom, že způsob, jakým učitel se studenty komunikuje, jak kvalitní vztahy s nimi má, významně ovlivňuje, jakou měrou jsou jeho studenti motivováni k vyučovanému předmětu a jaké jsou jejich školní úspěchy. S ohledem na téma práce jsme se zaměřili zejména na činitele ovlivňující funkčnost a kvalitu výukové interakce, které mají přímý vliv na školní práci studenta – percepčně a interpretačně postoje učitele a edukační styly učitele a jejich charakteristiky.

Cílem empirické části práce bylo ověřit, jak významná je souvislost mezi motivací studenta ke školní práci, kterou jsme nahlíželi skrze jeho postoj k vyučovanému předmětu a vnímaným edukačním stylem učitele. Výzkum probíhal na třech pražských gymnáziích. Výzkumný vzorek čítal 145 studentů z druhých a třetích ročníků ve věku 16 – 18 let. Data jsme získali pomocí dvou různých dotazníků. V prvním dotazníku studenti subjektivně hodnotili edukační prostředí utvářené učiteli šesti různých předmětů (každý ze studentů hodnotil jednoho učitele) a ve druhém dotazníku studenti subjektivně hodnotili svůj postoj k předmětu z hlediska šesti vybraných parametrů.

V kapitole věnované popisu a analýze dat, jsme získaná data vyhodnotili a porovnali je s výsledky předchozích výzkumů. Zjistili jsme, že dívky převážně vnímají edukační styl učitelů jako záporný a chlapci jako kladný. Dále jsme zjistili, že se studenti ve vztahu k hodnoceným předmětům hodnotili převážně jako málo nadaní; spíše málo, málo nebo nemotivovaní; středně, spíše málo nebo málo pilní. Následně jsme pomocí korelační analýzy ověřovali míry závislostí mezi zjištěnými formami edukačních stylů a hrubými skóry zvolených parametrů postoje k hodnocenému předmětu. Zjistili jsme, že vnímaný edukační styl učitele významně ovlivňuje pět ze šesti zvolených parametrů postoje k předmětu – oblibu, percipovanou obtížnost, přesvědčení o nadání, míru motivace a míru píle k předmětu.

Seznam literatury

A

- ALPERT, R., HABER, R. N. Anxiety in Academic Achievement Situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1960, r. 61, č. 2, s. 207 – 215. ISSN 0096-851X.
- AMES, C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 1992, r. 84, č. 3, s. 261-271. ISSN 1939-2176.
- AREEPATTAMANNIL, S., FREEMAN, J., KLINGER, D. Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Academic Achievement among Indian Adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education*, 2011, r. 14, č. 3, s. 427 – 439. ISSN 1381 – 2890.
- ARNETT, J. J. *Adolescence and emerging adulthood: a cultural approach*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2009. 558 s. ISBN 978-0-13-505258-7.
- ATKINSON, R. L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.

B

- BAUMRIND, D. Effective Parenting during the Early Adolescent Transition. In: COWAN, P. A., HETHERINGTON, M. (eds.). *Family Transitions*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. s. 111 - 164. ISBN 0-8058-0784-5.
- BAUMBARTNER, F. Sociální poznávání. In: VÝROST, J. SLAMĚNÍK, I. (eds.). *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. s. 181 - 198. ISBN 978-80-247-1428-8.
- BEARD, K. S. Theoretically Speaking: An Interview with Mihaly Csikszentmihalyi on Flow Theory Development and Its Usefulness in Addressing Contemporary Challenges in Education. *Educational Psychology Review*, 2015, r. 27, č. 2, s. 353 – 364. ISSN 1040-726X.
- BRADFORD, L., COOPER, E., ALLEN, M., STANLEY J., GRIMES, D. Race and the Classroom: Interaction and Image. In: GAYLE, B. M. et al. *Classroom Communication and Instructional Processes: Advances Through Meta-Analysis*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, s. 169 – 184. ISBN 0-8058-4423-6.

C

- CAYANUS, J. L.; MARTIN, M. M.; GOODBOY, A. K. The Relation Between Teacher Self-Disclosure and Student Motives to Communicate. *Communication Research Reports*, 2009, r. 26, č. 2. s. 105 – 113. ISSN 1746-4099.

- CLAES, M., LACOURSE, E., BOUCHARD, S., LUCKOW, D. Adolescents' Relationship with Members of the Extended Family and Non-related Adults in Four Countries: Canada, France, Belgium and Italy. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2001, r. 9, č. 2 – 3. s. 207 – 255. ISSN 0267-3843.
- COVINGTON, M. V., MÜELLER, K. J. Intrinsic Versus Extrinsic Motivation: An Approach/Avoidance Reformulation. *Educational Psychology Review*, 2001, r. 13, č. 2, s. 157- 176. ISSN 1040-726X.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. 399 s. ISBN 80-7106-139-5.

Č

- ČÁP, J. Celkový způsob (styl) výchovy. In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007c, s. 303 - 326. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČÁP, J. Člověk v činnosti: biologické, sociální a psychologické aspekty. In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007d, s. 303 - 326. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČÁP, J. Průběh vývoje osobnosti. In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007a, s. 213 – 243. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV – nakladatelství, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-13.
- ČÁP, J. Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení. In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007b, s. 247 – 302. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J., BOSCHEK, P. *Dotazník pro zjišťování způsobů výchovy v rodině: příručka*. Brno, Bratislava: Psychodiagnostika ©1994. 108 s.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČEJKOVÁ, I. Nuda ve škole. *Studia paedagogica*, 2014, r. 19, č. 3, s. 155-170. ISSN. 1803-7437.

D

- DASCHMANN, E. C., GOETZ, T., STUPINSKY, R. H. Testing the Predictors of Boredom at School: Development and Validation of the Precursors to Boredom Scales. *British Journal of Educational Psychology*, 2011, r. 81, č. 3, s. 421 – 440. ISSN 2044-8279.
- DAVIS, H. A. Conceptualizing the Role and Influence of Student – Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 2003, r. 38, č. 4, s. 207 – 234. ISSN 0046-1520.

- DECI, E. L., RYAN, R. M. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 2008, r. 49, č. 1, s. 14 – 23. ISSN 1878-7304.
- DECI, E. L., KOESTNER, R., RYAN, R. M. A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 1999, r. 125, č. 6, s. 627 – 668. ISSN 1939-1455.
- DEVINE, P. G. Stereotypes and Prejudice: Their automatic and controlled components, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, r. 56, č. 1, s. 5 – 18. ISSN 1939-1315.
- DeVITO, J. A.: *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008. 512 s. ISBN 978-80-247-2018-0.
- DVOŘÁK, P. *Sociální dovednosti učitelů angličtiny v edukačních interakcích na středních školách*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav anglického jazyka a didaktiky, 2014. 225 s.
- DWECK, C. S. Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 1989, r. 41, č. 10, s. 1040 – 1048. ISSN 1935-990X.

E

- ELLIOT, A. J. Approach and Avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 1999, r. 34, č. 3, s. 169 – 189. ISSN 0046-1520.
- ELLIOT, A. J., MCGREGOR, H. A. A 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, r. 80, č. 3, s. 501 – 519. ISSN 1939-1315.
- ELLIOT, A. J., MURAYAMA, K., PEKRUN, R. A 3 x 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 2011, r. 103, č. 3, s. 632 – 648. ISSN 1939-2176.
- ERIKSON, E. H. *Childhood and society*. Harmondsworth: Penguin Books, 1967. 431 s.
- ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál, 2015. 152 s. ISBN 978-80-262-0786-3.

F

- FAYE, C., SHARPE, D. Academic Motivation in University: The Role of Basic Psychological Needs and Identity Formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 2008, r. 40, č. 4, s. 189 – 199. ISSN 1879-2669.
- FISKE, S. T. Social Cognition and Social Perception. *Annual Review of Psychology*, 1993, r. 44, s. 155 – 194. ISSN 0066-4308.
- FONTANA, D. *Psychologie pro školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

FULIGNI, A. J., ECCLES J. S., BARBER, B. L., CLEMENTS, P. Early Adolescent Peer Orientation and Adjustment During High School. *Developmental psychology*, 2001, r. 37, č. 1, s. 28 – 36. ISSN 0012-1649.

G

GAVORA, P. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Iniverzita Komenského Bratislava, 2007. 197 s. ISBN 80-223-2327-7.

GAYLE, B. M. et al. *Classroom Communication and Instuctional Processes: Advances Through Meta-Analysis*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 451 s. ISBN 0-8058-4423-6.

GEST, S. D., RODKIN, P. C. Teaching Practices and Elementary Classroom Peer Ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2011, r. 32, č. 5, s. 288 – 296. ISSN 0193-3973.

GILLERNOVÁ, I. *Edukační interakce dospělých a dětí. (Vybrané kontexty výchovně – vzdělávacích interakcí dospělých a dětí)*. Habilitační práce FSVaZ UKF Nitra, 2009. 251 s.

GILLERNOVÁ, I. Edukační styly učitelů. *Řízení školy*, 2013, r. X, č. 10, s. 30 – 36. ISSN 1214-8679.

GILLERNOVÁ, I. Dospělí a děti jako aktéři edukačních procesů. In: VALIŠOVÁ, A., RYMEŠ, M., RIEGEL, K. *Rozvoj české společnosti v Evropské unii*. Praha: Matfyzpress, 2004. 218 s. ISBN 80-86732-35-5.

GILLERNOVÁ, I. Proměny edukačního prostředí dospívajících. In: HUMPOLÍČEK, P., SVOBODA, M., BLATNÝ, M. *Sociální procesy a osobnost* 2007. Brno: MSD, 2007. s. 112 – 121. ISBN 978-80-7392-016-6.

GILLERNOVÁ, I. Škola a vybrané sociální atributy školního prostředí. In: GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. s. 9 – 17. ISBN 978-80-247-3472-9.

GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In: VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.) *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. s. 259 – 301. ISBN 80-7178-269-6.

GILLERNOVÁ, I. Základní charakteristiky interakce dospělých a dětí v rodinném a školním prostředí. In: VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M., SLIWERSKI, B. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005. 314 s. ISBN 80-86642-43-7.

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. *Interakce učitele a žáků: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 22 s. ISBN 978-80-87063-41-5.

H

HAJNÁ, V., STRÁNSKÁ, Z. Souvislosti mezi způsobem výchovy v rodině a sebehodnocením mladých dospělých. In: SVOBODA, M., HUMPOLÍČEK, P., HUMPOLÍČKOVÁ, J. *Sociální procesy a osobnost* 2003. Brno: Filozofická fakulta MU, 2003. 308 s. ISBN 80-86633-09-8.

- HARTUP, W. W. Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 1989, r. 44, č. 2, s. 120 – 126. ISSN 1935-990X.
- HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2013. 166 s. ISBN 978-80-262-0534-0.
- HECKHAUSEN, H. *Мотивация и деятельность*. Москва. Педагогика, 1986. 408 s.
- HELUS, Z. *Dítě v osobním pojetí*. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2015. 400 s. ISBN 978-80-247-4673-6.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 288 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. 194 s. ISBN 80-7290-054-4.
- HRABAL, V. Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáka z hlediska pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 1978, r. 28, č. 2, s. 195 – 209. ISSN 2336-2189.
- HRABAL, V. (ml.), PAVELKOVÁ, I. Diferenciace učitelovy percepce žáků. *Pedagogika*, 1993, r. 43, č. 1, s. 69 – 80. ISSN 2336-2189.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I., MAN F. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 232 s. ISBN 80-04-23487-9.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 27 s. ISBN 978-80-87063-34-7.

CH

- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

J

- JANOUSEK, J. Sociální komunikace. In: VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.). *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. s. 217 – 232. ISBN 978-80-247-1428-8.
- JANOUSEK, J. *Společná činnost a komunikace*. Praha: Svoboda, 1984. 242 s.
- JANOUSEK, J., SLAMĚNÍK, I. Sociální motivace. In: VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.). *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. s. 147 – 160. ISBN 978-80-247-1428-8.
- JENSEN, F. E., NUTT, A. E. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, 2015. 225 s. ISBN 978-80-7390-190-5.
- JEŽEK, S. Vztahy s dospělými mimo rodinu. In: MACEK, P., LACINOVÁ, L. (eds.). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2012. s. 81 - 97. ISBN 978-80-87474-46-4.

K

- KERSSEN-GRIEP, J., GAYLE, B. M., PREISS, R. W. Classroom Interaction and Educational Outcomes. In: GAYLE, B. M. et al. *Classroom Communication and Instructional Processes: Advances Through Meta-Analysis*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, s. 129 - 147. ISBN 0-8058-4423-6.
- KIANG, L., WITKOW, M. R., GONZALEZ, L. M., STEIN, G. L., ANDREWS, K. Changes in Academic Aspirations and Expectations Among Asian American Adolescents. *Asian American Journal of Psychology*, 2015, r. 6, č. 3, s. 252 – 262. ISSN 1948-1993.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-6894-6.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOŤA, J. Hlavní činitelé socializace. In: JEDLIČKA, R. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. s. 34 – 54. ISBN 978-80-5447-5.
- KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3.
- KREJČOVÁ, L. Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách. *Studia paedagogica*, 2009, r. 14, č. 2, s. 85 – 106. ISSN 2336-4521.
- KROWATSCHEK, D., DOMSCH, H. *Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků: rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]*. Brno: Computer Press, 2007. 144 s. ISBN 978 80-251-1767-5.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Mentorování jako forma sociální opory. In: MAREŠ, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nucleus, 2002. s. 79 – 90. ISBN 80-86225-25-9.
- KUBÍKOVÁ, K. *Vztahové normy učitelů a výkonová motivace žáků*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, katedra psychologie, 2012. 177 s.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2012. 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

L

- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LARSON, R. Positive Youth Development, Willful Adolescents, and Mentoring. *Journal of Community Psychology*, 2006, r. 34, č. 6, s. 677 – 689. ISSN 0090-4392.

LEWIN, K., LIPPITT, R., WHITE, R. K. Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created „Social Climates“. *Journal of Social Psychology*, 1939, r. 10, č. 2, s. 271-299. ISSN 0022-4545.

LIDICKÁ, J. *Psychologické charakteristiky edukačního prostředí dospívajících*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, katedra psychologie, 2010. 148 s.

M

MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.

MACEK, P. *Adolescence a čeští dospívající na přelomu století*. In: SMÉKAL, V., MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti: psychické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. s. 113 - 128. ISBN 80-85947-83-8.

MACEK, P. *Adolescence, utváření identity a současní čeští dospívající*. In: ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E. *Psychologické otázky adolescence*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2001. s. 18 – 28. ISBN 80-7326-001-8.

MACEK, P., LACINOVÁ, L. (eds.). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2012. 196 s. ISBN 978-80-87474-46-4.

MACEK, P., ŠTEFÁNKOVÁ, Z. *Vztahy s rodiči a jejich souvislosti s citovou vazbou*. In: MACEK, P., LACINOVÁ, L. (eds.). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2012. s. 25 – 40. ISBN 978-80-87474-46-4.

MADSEN, K. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979. 486 s.

MADSEN, K. *Teorie motivace*. Praha: Academia, 1972. 381 s.

MAN, F., MAREŠ, J., STUHLÍKOVÁ, I. Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů. *Pedagogika*, 2000, r. 50, č. 3, s. 224 – 235. ISSN 0031-3815.

MAN, F., MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, 2005, r. 55, č. 2, s. 151 – 171. ISSN 2336-2189.

MASLOW, A. H. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, ©1970. 369 s.

MASLOW, A. H. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. 320 s. ISBN 978-80-262-0618-7.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, J., JEŽEK, S. *Sociální prostředí školy očima adolescentů*. In: SMÉKAL, V., MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti: psychické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. s. 173 – 190. ISBN 80-85947-83-8.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MCCLELLAND, D. C., KOESTNER, R., WEINBERGER, J. How Do Self-Attributed and Implicit Motives Differ? *Psychological Review*, 1989, r. 96, č. 4, s. 690 – 702. ISSN 1939-1471.

MICHALČÁKOVÁ, R. *Strachy v období rané adolescence*. Brno: Barrister & Principal, 2007. 149 s. ISBN 978-80-87029-15-2.

MINER, J. B. *Organizational behavior I: Essential theories of motivation and leadership*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, 2005. 432 s. ISBN 9780765621832.

N

NAKONEČNÝ, M. *Motivace chování*. 3. vydání. Praha: Triton, 2014. 599 s. ISBN 978-80-7387-830-6.

NATSOULAS, T. „To See Things Is To Perceive What They Afford“: James J. Gibson's Concept of Affordance. *The Journal of Mind and Behavior*, 2004, r. 25, č. 4, s. 323 – 348. ISSN 0271 – 0137.

P

PATRICK, H., RYAN, A. M., KAPLAN, A. Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 2007, r. 99, č. 1, s. 83 – 98. ISSN 1939-2176.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. 250 s. ISBN 80-7290-092-7.

PAVELKOVÁ, I. Nuda ve škole. In: KRYKOROVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. s. 219 – 233. ISBN 978-80-7308-301-4.

PAVELKOVÁ, I., DVOŘÁKOVÁ, I. Motivace v úkolové situaci. *Pedagogika*, 2015, r. 65, č. 1, s. 34 – 56. ISSN 2336-2189.

PEKRUN, R., GOETZ, T., DANIELS, L. M., STUPINSKY, R. H., PERRY, R. P. Boredom in Achievement Settings: Exploring Control – Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of Educational Psychology*, 2010, r. 102, č. 3, s. 531 – 549. ISSN 1939-2176.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. 144 s. ISBN 978-80-7367-798-5.

PIANTA, R. C. Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 1997, r. 8, č. 1, s. 11 – 26. ISSN 1556-6935.

PINTRICH, P. R. Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 2000, r. 92, č. 3, s. 544-555. ISSN 1939-2176.

- POLEDŇÁKOVÁ, I. Výkonová motivace v prostředí školy – souvislosti se sebepojetím a utvářením sociálních vztahů. In: MACEK, P., LACINOVÁ, L. (eds.). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2012. s. 115 – 125. ISBN 978-80-87474-46-4.
- PREISS, R. W., GAYLE, B. M., ALLEN, M. Test Anxiety, Academic Self-Efficacy, and Study Skills: A Meta-Analytic Review. In: GAYLE, B. M. et al. *Classroom Communication and Instructional Processes: Advances Through Meta-Analysis*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, s. 99 - 126. ISBN 0-8058-4423-6.
- PROKEŠOVÁ, L. Pedagogická interakce a komunikace ve výuce. In: KALHOUST, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. s. 250 – 267. ISBN 978-80-7367-571-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. 488 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2006. 272 s. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

R

- RHEINBERG, F., MAN, F., MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, r. 51, č. 2, s. 155 – 184. ISSN 2336-2189.
- ROGERS, C. R.: *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill Pub, 1969. 358 s. SBN 675-09519-0.
- RYAN, A. M. The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. *Child Development*, 2001, r. 72, č. 4, s. 1135 – 1150. ISSN 0009-3920.
- RYAN, R. M., DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000a, r. 25, s. 54 – 67. ISSN 0361-476X.
- RYEN, R. M., DECI, E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 2000b, r. 55, č. 1, s. 68 – 78. ISSN 1935-990X.

Ř

- ŘÍČAN, P. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2014. 392 s. ISBN 978-80-262-0772-6.

S

- SAVA, F. A. Causes and Effects of Teacher Conflict-inducting Attitudes Towards Pupils: A Path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 2002, r. 18, č. 8, s. 1007 – 1021. ISSN 0742-051X.

- SHAFFER, D. R., KIPP, K. *Developmental psychology: childhood and adolescence*. Belmont: Wadsworth, 2010. 647 s. ISBN 978-0-495-55692-3.
- SCHULER, H., PROCHASKA, M. *LMI – Dotazník motivace k výkonu*. 2. vydání. Praha: Hogrefe, 2011.
- SCHUNK, D., H. *Learning theories: an Educational Perspective*. Upper Saddle River: Pearson education, 2008. 578 s. ISBN 978-0-13-243565-9.
- SIDELINGER, R. J., BOLEN, D. M., FRISBY, B. N., McMULLEN, A. L. When Instrucors Misbehave: An Examination of Student Conectedness as a Mediator in the College Classroom. *Communication Education*, 2011, r. 60, č. 3, s. 340 – 361. ISSN 0363-4523.
- SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2012. 523 s. ISBN 978-80-87029-62-6.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2009. 640 s. ISBN 978-80-7367-638-4.
- STRÁNSKÁ, Z. *Analýza motivace žáků k učení*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta, Psychologický ústav, 2004. 150 s.
- STRÁNSKÁ, Z., PANČOCHOVÁ, S. Úzkost a strach ve škole. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. s. 149-161. ISBN 80-210-2516-6.
- STRÁNSKÁ, Z., POLEDŇÁKOVÁ, I. Adequate motivation for learning: a prerequisite for the development of a healthy pupils' development. In ŘEHULKA, E. *School and health* 21. Brno: MSD, 2008. s. 25 – 31. ISBN 978-80-7392-042-5.
- STUHLÍKOVÁ, I. Motivace a osobnost. In: BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. s. 137 – 166. ISBN 978-80-247-3434-7.
- STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2007. 232 s. ISBN 978-80-7367-282-9.
- STUHLÍKOVÁ, I., VOKROJOVÁ, N. Kulturní rozdíly v učební motivaci žáků – specifikum vietnamské kultury. *Pedagogika*, 2013, r. 63, č. 1, s. 5 – 24. ISSN 2336-2189.
- SVENDSEN, L., F., H. *Malá filozofie nudy*. Zlín: Kniha Zlín, 2011. 177 s. ISBN 978-80-87162-14-9.

Š

- ŠIRŮČEK, J., ŠIRŮČKOVÁ M. Vývoj a zkoumání vrstevnických vztahů. In: MACEK, P., LACINOVÁ, L. (eds.). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2012. s. 41 – 53. ISBN 978-80-87474-46-4.

T

- THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

TSAI, K. M., TELZER, E. H., FULIGNI, A. J. Continuity and Discontinuity in Perceptions of Family Relationships From Adolescence to Young Adulthood. *Child Development*, 2013, r. 84, č. 2, s. 471 – 484. ISSN 0009-3920.

V

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOGEL-WALCUTT, J. J., FIORELLA, L., CARPER, T. et al. The Definition, Assessment, and Mitigation of State Boredom Within Educational Settings: A Comprehensive Review. *Educational Psychology Review*, 2012, r. 24, č. 1, s. 89 – 111. ISSN 1040-726X.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. 320 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

VYGOTSKYJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. 136 s. ISBN 80-7178-943-7.

VYMĚTAL, J. et al. *Speciální psychoterapie*. Praha: Grada, 2007. 400 s. ISBN 978-80-247-1315-1.

W

WATZLAWICK, P., BAVELAS, J. B., JACKSON, D., D. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Brno: Newton Books, 2011. 284 s. ISBN 978-80-87325-00-1.

WENTZEL, K. R. Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology*, 1997, r. 89, č. 3, s. 411 – 419. ISSN 1939-2176.

WEINER, B. Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 2000, r. 12, č. 1, s. 1 – 14. ISSN 1573-336X.

WEINER, B. A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 1979, r. 71, č. 1, s. 3 – 25. ISSN 1939-2176.

Z

ZARRETT, N., ECCLES, J. S. The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*, 2006, č. 111, s. 13 – 28. ISSN 1533-8916.

ZIMMERMANN, B. J. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, r. 25, č. 1, s. 82 – 91. ISSN 0361-476X.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Doporučení jak snižovat nudu ve škole.....	39
Tabulka 2 Základní charakteristika vzorku respondentů podle pohlaví a škol	63
Tabulka 3 Základní charakteristika vzorku respondentů.....	65
Tabulka 4 Rozložení učitelů podle škol, pohlaví a vyučovaných předmětů	66
Tabulka 5 Rozložení učitelů podle předmětu a toho, kolikrát byli hodnoceni	67
Tabulka 6 Převodní tabulka A Kombinační kategorie edukačního vztahu - tercilové třídění hrubých skóre.....	71
Tabulka 7 Převodní tabulka B Kombinační kategorie edukačního řízení - tercilové třídění hrubých skóre	71
Tabulka 8 Převodní tabulka C Kombinační kategorie edukačních charakteristik interakce učitele a žáka.....	77
Tabulka 9 Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu.....	92
Tabulka 10 Pearsonovy koeficienty korelace edukačního stylu a parametrů postoje k předmětu	93
Tabulka 11 Pearsonovy korelační koeficienty kladné komponenty EV a parametrů postoje k předmětu	94
Tabulka 12 Pearsonovy korelační koeficienty záporné komponenty EV a parametrů postoje k předmětu	94
Tabulka 13 Pearsonovy korelační koeficienty komponenty požadavků a parametrů postoje k předmětu	94
Tabulka 14 Pearsonovy korelační koeficienty komponenty volnosti a parametrů postoje k předmětu.....	95
Tabulka 15 Pearsonovy koeficienty korelace edukačního stylu a parametrů postoje k předmětům	97
Tabulka 16 Pearsonovy koeficienty korelace komponent edukačního vztahu a edukačního řízení a parametrů postoje k předmětu český jazyk.....	98
Tabulka 17 Pearsonovy koeficienty korelace komponent edukačního vztahu a edukačního řízení a parametrů postoje k předmětu matematika	98
Tabulka 18 Pearsonovy koeficienty korelace komponent edukačního vztahu a edukačního řízení a parametrů postoje k předmětu fyzika	98
Tabulka 19 Pearsonovy koeficienty korelace komponent edukačního vztahu a edukačního řízení a parametrů postoje k předmětu angličtina	98
Tabulka 20 Pearsonovy koeficienty korelace komponent edukačního vztahu a edukačního řízení a parametrů postoje k předmětu informatika	98
Tabulka 21 Pearsonovy koeficienty korelace komponent edukačního vztahu a edukačního řízení a parametrů postoje k předmětu tělesná výchova	99

Seznam grafů

Graf 1 Počet respondentů podle škol	63
Graf 2 Počet respondentů podle škol v %	63
Graf 3 Počet respondentů podle škol a pohlaví	64
Graf 4 Pohlaví respondentů podle škol, tříd a pohlaví.....	64
Graf 5 Počet respondentů podle formy studia	64
Graf 6 Počet respondentů podle formy studia v %.....	65
Graf 7 Počet respondentů podle formy studia a pohlaví.....	65
Graf 8 Věkové kategorie respondentů	65
Graf 9 Věk respondentů podle pohlaví.....	66
Graf 10 Věk respondentů podle pohlaví a školy	66
Graf 11 Dotazník postojů k předmětu podle druhu a četností hodnocených předmětů.....	68
Graf 12 Počet a druh hodnocených předmětů podle škol a tříd	69
Graf 13 Průměrné hodnoty hrubých skóre komponent vztahu a řízení podle pohlaví respondentů	72
Graf 14 Průměrné hodnoty hrubých skóre komponent vztahu a řízení.....	72
Graf 15 Průměrné hodnoty hrubých skóre komponent vztahu a řízení podle předmětů a pohlaví respondentů	72
Graf 16 Nejnižší a nejvyšší hodnoty hrubých skóre podle pohlaví respondentů	73
Graf 17 Nejnižší a nejvyšší hodnoty hrubých skóre	73
Graf 18 Průměrné hodnoty hrubých skóre komponent vztahu a řízení - srovnání s výzkumy Dvořák (2014), Lidická (2009), Gillernová (2009).....	74
Graf 19 Průměrné hodnoty hrubých skóre komponent vztahu a řízení podle pohlaví respondentů - srovnání s výzkumy Dvořák (2014), Lidická (2009), Gillernová (2009)	74
Graf 20 Porovnání průměrných hodnot hrubých skóre komponent vztahu a řízení podle učitelů AJ a pohlaví respondentů - srovnání s výzkumem Dvořák (2014).....	75
Graf 21 Edukační vztah učitelů - četnosti v %	76
Graf 22 Edukační vztah učitelů	76
Graf 23 Edukační vztah učitelů podle pohlaví respondentů - četnosti v %	76
Graf 24 Edukační vztah učitelů podle pohlaví respondentů	76
Graf 25 Edukační řízení učitelů - četnosti v %	77
Graf 26 Edukační řízení učitelů.....	77
Graf 27 Edukační řízení učitelů podle pohlaví respondentů - četnosti v %	77
Graf 28 Edukační řízení učitelů podle pohlaví respondentů	77
Graf 29 Edukační styly učitelů podle pohlaví respondentů a četností	78
Graf 30 Edukační styly učitelů dle četností.....	78
Graf 31 Edukační styly učitelů podle pohlaví respondentů - četnosti v %	78
Graf 32 Edukační styly učitelů – četnosti v %	78

Graf 33 Edukační styly učitelů podle vyučovaných předmětů - četnosti v %.....	79
Graf 34 Edukační styly učitelů podle vyučovaných předmětů a pohlaví respondentů - četnosti v %	80
Graf 35 Edukační styly učitelů MA - četnosti v %.....	81
Graf 36 Edukační styly učitelů ČJ - četnosti v %	81
Graf 37 Edukační styly učitelů AJ - četnosti v %	81
Graf 38 Edukační styly učitelů FY - četnosti v %.....	81
Graf 39 Edukační styly učitelů TV - četnosti v %.....	82
Graf 40 Edukační styly učitelů INF - četnosti v %	82
Graf 41 Edukační styly učitelů podle kvality vztahu - četnosti v %	82
Graf 42 Edukační styly učitelů podle kvality vztahu a pohlaví respondentů.....	82
Graf 43 Četnosti jednotlivých parametrů	83
Graf 44 Četnosti jednotlivých parametrů v %	84
Graf 45 Četnosti jednotlivých parametrů podle pohlaví respondentů	85
Graf 46 Četnosti jednotlivých parametrů podle pohlaví respondentů v %	85
Graf 47 Parametr obtížnost podle předmětů - četnosti v %.....	86
Graf 48 Parametr oblíba podle předmětů - četnosti v %.....	86
Graf 49 Parametr nadání podle předmětů - četnosti v %.....	86
Graf 50 Parametr význam podle předmětů - četnosti v %.....	86
Graf 51 Parametr píle podle předmětu - četnosti v %	87
Graf 52 Parametr motivace podle předmětu - četnosti v %	87
Graf 53 Parametr oblíba podle předmětů a pohlaví respondentů - četnosti v %.....	88
Graf 54 Parametr obtížnost podle předmětů a pohlaví respondentů - četnosti v %	88
Graf 55 Parametr význam podle předmětů a pohlaví respondentů - četnosti v %	88
Graf 56 Parametr nadání podle předmětů a pohlaví respondentů - četnosti v %.....	89
Graf 57 Parametr motivace podle předmětů a pohlaví respondentů - četnosti v %.....	89
Graf 58 Parametr motivace podle předmětů a pohlaví respondentů - četnosti v %.....	89
Graf 59 Český jazyk - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami	90
Graf 60 Matematika - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami.....	90
Graf 61 Fyzika - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami	91
Graf 62 Angličtina - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami.....	91
Graf 63 Informatika - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami.....	91
Graf 64 Tělesná výchova - srovnání průměrných hodnot HS s referenčními normami.....	92
Graf 65 Koeficienty determinace pro edukační styl a parametry postoje k předmětu.....	94
Graf 66 Koeficienty determinace pro zápornou komponentu a parametry postoje k předmětu	96
Graf 67 Koeficienty determinace pro kladnou komponentu a parametry postoje k předmětu	96
Graf 68 Koeficienty determinace pro komponentu volnosti a parametry postoje k předmětu	96
Graf 69 Koeficienty determinace pro komponentu požadavků a parametry postoje k předmětu	96
Graf 70 Koeficienty determinace ukazující míru, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují obtížnost	99

Graf 71 Koeficienty determinace ukazující míru, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují oblibu	99
Graf 72 Koeficienty determinace ukazující míru, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují nadání	100
Graf 73 Koeficienty determinace ukazující míru, z jaké komponenty vztahu a řízení percipovaný význam..	100
Graf 74 Koeficienty determinace ukazující míru, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují pílí	100
Graf 75 Koeficienty determinace ukazující míru, z jaké komponenty vztahu a řízení ovlivňují motivaci	100

Seznam obrázků

Obrázek 1 Heckhausenův rozšířený model výkonové motivace	25
Obrázek 2 2x2 model výkonových cílů.....	29
Obrázek 3 3x2 model výkonových cílů	29
Obrázek 4 Typické příčiny připisované úspěchu a neúspěchu.....	32
Obrázek 5 Základní elementy edukačního procesu - didaktický trojúhelník	44
Obrázek 6 Edukační prostředí v pojetí moderní pedagogiky	45
Obrázek 7 Chování a prožívání v interakci učitele a studenta	49
Obrázek 8 Schéma utváření učitelova obrazu o studentovi na základě interakce v edukačním procesu	54
Obrázek 9 Kombinace emočního vztahu a výchovného řízení v edukačních interakcích	56
Obrázek 10 Kombinace emočního vztahu a výchovného řízení v edukačních interakcích učitele a žáka.....	57

Přílohy

Rok narození:

Pohlaví: žena ☐ muž ☐

V Praze dne:

Dotazník interakce učitele a žáků

Ve škole trávíme mnoho času, osvojujeme si řadu vědomostí a dovedností z různých školních předmětů, jsme v kontaktu se spolužáky a samozřejmě s učiteli. Ve škole se můžeme cítit příjemně i nepříjemně, můžeme se do školy těšit nebo se naopak trápit tím, že „tam musíme chodit“. Setkáváme se s učiteli laskavými, přísnými, netrpělivými, náladovými, s těmi, kteří věří v rozvoj žáka i s těmi, kteří vidí spíše nedostatky. Chceme-li přispět k tomu, aby školní prostředí bylo příjemné, musíme mít informace a znát názor každého žáka.

Zamysli se proto prostřednictvím uvedených tvrzení a otázek nad svým učitelem/učitelkou a podle vlastní zkušenosti s ním/s ní posuď uvedené situace. Veškeré dotazování je anonymní, učitel/ka se dozví pouze výsledky, jejich autoři mu/jí zůstanou neznámí. Podle vlastní zkušenosti s tímto učitelem/touto učitelkou, posuzuj uvedené situace, které ve škole při vyučování běžně nastávají. Zvaž a rozhodni se, zda se s určitým projevem chování u tohoto učitele/učitelky setkáváš: **rozhodně ano; zčásti ano; spíše ne; jistě ne**; a zaškrtni příslušné políčko. Je důležité, abys vyjádřil/a svůj opravdový názor otevřeně ke všem uvedeným situacím.

		rozhodně ANO	zčásti ANO	spíše NE	jistě NE
1.	Často se s námi směje				
2.	Povídá si se žáky i o tématech, která se netýkají jen vyučování				
3.	Je trpělivý/á				
4.	Věří ve zlepšování žáků, věří jejich schopnostem a dovednostem				
5.	Když něčemu nerozumím, rozhodně se mohu zeptat				
6.	Křičí na žáky				
7.	Dává poznámky a ukládá tresty				
8.	Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním				
9.	Je náladový/á, má-li špatnou náladu, je nepříjemný/á				
10.	Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby				
11.	Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly				
12.	Dokáže navodit skutečně pracovní prostředí				
13.	Tomu, co po mě učitel/ka chce, dobře rozumím				
14.	Podporuje vlastní názor žáků				
15.	Opravdu rozumí svému předmětu, zná zajímavosti a novinky				
16.	Často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti málokdy				
17.	Jeho/její vyučovací hodina je chaotická, nemá řád				
18.	Většinou známkuje dost mírně				
19.	Vyrušuje-li některý z žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá				
20.	Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu				
21.	Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat				
22.	Vyjadřuje porozumění každému žákovi				
23.	V jeho/jejích vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra				

24.	Dovede pomoci a vysvětlit látku třeba i po vyučování				
25.	Projevuje o žáky opravdový zájem				
26.	Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat				
		rozhodně ANO	zčásti ANO	spíše NE	jistě NE
27.	Spěchá na odpověď, nenechá žáka odpověď rozmyslet				
28.	Je mu/jí jedno, jak žáci zvládají řešení problémů mezi sebou, nechává to na nich				
29.	Z jeho/jejích hodin mám strach, protože je při nich nepříjemná atmosféra				
30.	Projevuje vůči žákům nadřazený postoj				
31.	Podporuje spolupráci žáků v různých oblastech				
32.	Dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli				
33.	Stanoví pravidla, která dodržujeme my i on/ona sám/a				
34.	Zapojuje se do hodin, aktivizuje žáky, zadává zajímavé úkoly				
35.	Je žáky respektován/a				
36.	V jeho/jejích vyučovacích hodinách je nuda				
37.	Odkládá písemné i ústní zkoušení (někdy ani nevíme proč)				
38.	Většinou přejde bez povšimnutí, když žáci nesplní zadaný úkol				
39.	Často se „nechá ukecat“, podlehně naléhání žáků (např. změni svůj plán pro výuku)				
40.	Je nedochvilný/á				
41.	Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“				
42.	Má pochopení pro vztahy mezi žáky a situaci ve školní třídě				
43.	Rád/a dává dobré známky či jiné kladné hodnocení				
44.	Je-li potřeba, umí žákům naslouchat				
45.	Bere vážně názory či náměty žáků				
46.	Občas používá nadávky či vulgární slova vůči žákům				
47.	Nevím, co a kdy od něho/ní můžu očekávat, je nevyzpytatelný/á				
48.	Často žáky kritizuje, ale neříká jak a co dělat správně				
49.	Prosazuje svou moc bez ohledu na žáka či situaci ve třídě				
50.	„Drbe“, vynáší informace o jednotlivých žácích ze třídy do třídy nebo ostatním učitelům				
51.	Vyvolává diskuzi žáků a řídí ji tak, že se něco nového dozvíme				
52.	Jeho/její vyučovací hodiny mají jasnou strukturu a cíl				
53.	Během jedné vyučovací hodiny se hodně dozvíme, naučíme				
54.	Dovede flexibilně přizpůsobovat hodinu potřebám žáků a celé třídy				
55.	Jeho/její vyučovací hodiny jsou různorodé, zvládneme hodně činností				
56.	Svá rozhodnutí často vysvětluje stanovisky školy, „schovává se za ředitele“				
57.	Pokaždé chce od žáků něco jiného, aniž by dopředu vysvětlil/a, co bude požadovat				

58.	Je pravda, že se nic nestane, když nedoneseme domácí úkoly nebo zadané pomůcky				
59.	Z chování učitele/ky je často zřejmé, že si neví rady				
		rozhodně ANO	zčásti ANO	spíše NE	jistě NE
60.	Chová se tak, že nemotivuje žáky k lepším výkonům, proto se v jeho/jejích hodinách nemusíme moc snažit				

Dotazník postoje k vyučovanému předmětu – Matematika⁵

V každém sloupečku prosím **podtrhni** tu odpověď, která se pro tebe nejlépe hodí. Zajímá mě tvůj osobní názor, jak to sám/sama cítíš, ne, jak je obvykle daný předmět vnímán.

OBLIBA	OBTÍŽNOST	VÝZNAM
1. Velmi oblíbený	1. Velmi obtížný	1. Velmi významný
2. Oblíbený	2. Obtížný	2. Významný
3. Ani oblíbený, ani neoblíbený	3. Ani obtížný, ani snadný	3. Zčásti významný
4. Neoblíbený	4. Snadný	4. Málo významný
5. Velmi neoblíbený	5. Velmi snadný	5. Nevýznamný
NADÁNÍ	MOTIVACE	PÍLE
1. Velmi nadaný/á	1. Velmi motivovaný/á	1. Velmi pilný/á
2. Nadaný/á	2. Motivovaný/á	2. Pilný/á
3. Středně nadaný/á	3. Středně motivovaný/á	3. Středně pilný/á
4. Málo nadaný/á	4. Málo motivovaný/á	4. Málo pilný/á
5. Nenadaný	5. Nemotivovaný/á	5. Nepracující

⁵ Název předmětu je pro ukázkou. Studenti vždy obdrželi v dotazníku jeden z šesti možných hodnocených předmětů